

Tartu Ülikool  
Sotsiaal- ja haridusteaduskond  
Haridusteaduste instituut  
Hariduskorralduse õppekava

Erle Tüür

MITTETRADITSIOONILISE ÕPPIJA KUTSEÕPINGUTE VALIKU MOTIIVID JA  
ÕPINGUID MÕJUTAVAD TEGURID

magistritöö

Juhendaja: Mari Karm, PhD

Läbiv pealkiri: mittetraditsiooniline õppija kutsehariduses

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Mari Karm, PhD

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Merle Taimalu, PhD

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2013

## Sisukord

Sissejuhatus .....	4
1. Teoreetilised lähtekohad .....	7
1.1. Täiskasvanute õpingute motiivid .....	7
1.2. Täiskasvanute õppimist takistavad tegurid .....	10
1.3. Täiskasvanute õppimist soodustavad tegurid .....	12
2. Uurimuse eesmärk ja metoodika .....	17
2.1. Uurimuse teoreetiline lähtekoht .....	17
2.2. Valim .....	18
2.3. Andmekogumismeetod .....	20
2.4. Uurimuse protseduur .....	21
2.5. Andmete analüüsimise meetod .....	22
2.5.1. Intervjuu transkribeerimine. ....	22
2.5.2. Andmete kodeerimine ja kategooriate moodustamine. ....	23
2.5.3. Tsitaatide väljavalimine. ....	23
3. Tulemused ja arutelu .....	24
3.1. Kutsehariduse valiku motiivid .....	24
3.2. Kutseõpinguid positiivselt mõjutavad tegurid .....	28
3.2.1. Õpetaja õpingute toetajana. ....	28
3.2.2. Praktiline õpe ja huvitav eriala. ....	31
3.2.3. Õpingukaaslased ja grupi mõju. ....	32
3.2.4. Täiskasvanud õppija isikuomadused ja enesejuhitavus. ....	34
3.2.5. Õpinguid toetav võrgustik. ....	36
3.3. Kutseõpinguid negatiivselt mõjutavad tegurid .....	37
3.3.1. Ebaprofessionaalne õpetaja. ....	38
3.3.2. Õppetöö korraldus. ....	41

3.3.3. Igapäevane töö ja ajaressurss. ....	42
3.4. Kutseõpingute väärtus .....	45
3.4.1. Valdkonna vahetus. ....	46
3.4.2. Uued teadmised. ....	47
3.4.3. Inimesed ja kontaktid. ....	47
3.5. Töö kitsaskohad .....	48
3.6. Töö praktiline väärtus .....	48
Kokkuvõte .....	49
Summary .....	51
Tänu sõnad .....	53
Kasutatud kirjandus.....	54
Lisa 1. Intervjuu kava	
Lisa 2. Intervjueeritavate taustaandmed	

### Sissejuhatus

Täiskasvanute koolituse seadus (2011) paneb paika täiskasvanute koolituse alused ja õiguslikud tagatised nende soovikohaseks õppeks kogu eluea jooksul. Elukestvat õppimist võib käsitleda kui protsessi, mis on inimese teadlik tegevus kogu eluea vältel. Sõltuvalt eesmärgist on täiskasvanute koolitus väljaspool päevast õppevormi või täiskoormusega õpet pakutav tasemekoolitus, vabahariduslik koolitus või tööalane koolitus. Rääkides täiskasvanute haridusest, ei ole täiskasvanuks olemise vanuselised piirid väga täpselt määratletud. Kuna täiskasvanuharidus on väga tihedalt seotud tööturu ja konkurentsivõime mõistega, siis valdkondlikes ülevaadetes on tavapäraseks viisiks analüüsida 25-64-aastaste inimeste osalemist hariduses (Täiskasvanuhariduse valdkonna statistika ..., 2012). Üha enam on hakatud kasutama terminit mittetraditsiooniline õppija, mis tähendab, et õppijate koosseis on muutunud mitmekesisemaks. Mittetraditsiooniliste õppijatena käsitletakse neid õppijaid, kelle haridustee ei ole olnud tavapärane, neil on õppima asudes töökogemus ning õpingutes on olnud paus (Saar, Tamm, Roosalu, Roosmaa, 2012). Wyatti (2011) hinnangul on mittetraditsioonilise õppija tunnusteks vanus (üle 25-aastased), töö- ja pereelu käigus omandatud elukogemus, osalise ajaga õppimine, seotus töötamisega ning sõltumatus vanematest. Schuetze ja Slowey (2002) toovad välja, et mittetraditsiooniliste õppijate grupid on väga ebaühtlased, kuna neil kõigil on eelnevalt väga erinev haridustase, õppijad on eri vanuses ning erinevate õpingu motiividega.

Kutsehariduse valdkonna statistika (2012) põhinäitajate alusel on viimastel aastatel märgatavalt tõusnud täiskasvanuna kutsekoolis õpinguid alustavate õppijate arv. Kui 2008/09. õppeaastal oli vastav näitaja 15,7% kogu kutsekooli õppijate arvust, siis 2011/12. õppeaastal oli täiskasvanud õppureid kutsekoolides 19,9%. Hoolimata sellest, et statistilised trendid näitavad täiskasvanud kutseõppurite arvu suurenemist, on kutseõppeasutuses õpinguid alustavaid või jätkavaid täiskasvanuid väga vähe uuritud. Töötades ise kutsekoolis täiskasvanutele mõeldud õppekava koordinaatorina ning õpetajana, tajun väga selgelt, et õppeprotsessi tulemuslikkuse seisukohast on väga oluline mõista täiskasvanud kutseõppurite õpingute alustamise motiive ning teadvustada täiskasvanud õppija erinevusi võrreldes noorte õpilastega.

Lähtudes ülalpool kirjeldatust on käesoleva magistritöö puhul peamiseks uurimisprobleemiks see, et kutsekoolide õpilaskond on muutunud üha heterogeensemaks ning mittetraditsiooniliste õppijate arvu kasv seab uued väljakutsed ka kutsehariduse kvaliteedile. Kuna kutsekoolides õppivaid täiskasvanuid ei ole varem uuritud, puudub ülevaatlik info neid õppima ajendavatest teguritest ning õppeprotsessi tulemuslikkust mõjutavatest teguritest.

Teema on väga aktuaalne, kuna üha enam asub kutsekoolidesse õppima täiskasvanud õppijaid ning koolikorralduslikust ja õppekvaliteedi aspektist on äärmiselt oluline teadvustada nende õppima asumise motiive ning täiskasvanud õppija iseärasusi. Täiskasvanute kutsehariduse valiku motiive ning õpinguid toetavaid ja takistavaid tegureid analüüsides on võimalik teadvustada täiskasvanute õppimisega seotud temaatikat ja sellest tulenevalt teha ettepanekuid õppeprotsessi ja -korralduse tulemuslikumaks juhtimiseks. Käesolev magistritöö keskendubki mittetraditsiooniliste õppijate kutsekooli valiku motiividele ja kutseõpinguid mõjutavatele teguritele.

Elukestvat õpet käsitlevaid statistilisi uuringuid on Eestis tehtud päris palju nii Statistikaameti (nt Statistikaameti rahvastiku ..., 2009) kui ka Haridus- ja Teadusministeeriumi (nt ESF programmide ..., 2010) poolt. Käesoleva magistritöö seisukohast on eelkõige olulised uuringud, mis vaatlevad täiskasvanud õppijat ja tema õppimist (Jänese, 2006; Kiss, 2012; Roosmaa, Tamm & Roosalu, 2010; Ruul, 2004). Eesti autoritest on täiskasvanute õpetamist ja õppimist põhjalikult käsitlenud Karm (2007), Märja, Lõhmus ja Jõgi (2003) ning Pilli (2005a). Mujal maailmas on täiskasvanute õppimise ja õpetamise temaatikat uurinud ja käsitlenud sellised teoreetikud nagu Illeris (2006), Jarvis (1998; 2009), Knowles, Holton III ja Swanson (2005), Merriam ja Caffarella (1999), Mezirow (1997), Scanlon (2009) ning Wlodkowski (1985; 2008).

Täiskasvanukoolituse temaatikat käsitlevaid uurimusi on Eestis tehtud varasemalt võrdlemisi palju (nt Järve, Räis & Seppo, 2012; Roosmaa et al., 2010; Saar et al., 2012), paraku keskenduvad enamus neist vaid statistilistele näitajatele, fookuses on tasemehariduseta ja madala haridustasemega täiskasvanud või mittetraditsioonilised kõrghariduse omandajad. Kutseõppes osalevate mittetraditsiooniliste õppijate kohta leiab varasematest uuringutest infot väga vähe.

Magistritöö eesmärgiks on välja selgitada, mis ajendab täiskasvanuid omandama kutseharidust ning millised tegurid mõjutavad täiskasvanud õppijate hinnangul kutseõpingute edukat sooritamist.

Uurimuse eesmärgist lähtuvalt on püstitatud järgmised ülesanded:

- kirjeldada täiskasvanute õppimist ja õpetamist puudutavad teoreetilised lähtekohad;
- viia läbi prooviintervjuu, et testida andmete kogumise ja analüüsimise sobivust;
- andmete kogumiseks viia läbi kümme poolstruktureeritud intervjuud;
- kategoriseerida ja analüüsida kogutud andmed;
- üldistada ja võrrelda kogutud andmeid teoreetiliste seisukohtadega.

Uurimuse käigus püüti leida vastused järgmistele uurimisküsimustele:

1. Kuidas kirjeldavad täiskasvanud õppijad oma kutsehariduse valiku motiive?
2. Millised tegurid soodustavad kutseõpingute edukat sooritamist?
3. Millised tegurid takistavad kutseõpingute edukat sooritamist?

Magistritöö koosneb kolmest peatükist. Töö esimeses peatükis antakse teoreetiline ülevaade täiskasvanuid õppima ajendavatest teguritest ning kajastatakse täiskasvanud õppija iseärasusi ning õpinguid mõjutavaid tegureid. Teine peatükk käsitleb empiirilist osa. Selles kirjeldatakse uurimuse metoodikat, valimit ning andmete analüüsimise meetodit. Kolmas peatükk keskendub magistritöö uurimistulemustele ja arutelule ning toob välja töö praktilise väärtuse ja kitsaskohad.

## 1. Teoreetilised lähtekohad

### 1.1. Täiskasvanute õpingute motiivid

Õppimine on eluaegne protsess ja meie kiires ning muutuv ühiskonnas teadvustatakse seda üha enam. Inimeste keskmine eluiga pikeneb ning elukestvas õppes osalemist tähtsustatakse üha enam. Jarvise (1998) hinnangul on inimestel pidevalt vaja õppida ja ennast täiendada, et tunda ennast tänases ühiskonnas täisväärtusliku liikmena. Lisaks rõhutab Jarvis (2009), et iga õpikogemus on kogemus kogu eluks.

Mitmete autorite (nt Crossan, Field, Gallacher & Merrill, 2003; Wyatt, 2011) hinnangul suhtuvad mittetraditsioonilised õppijad õpingutesse väga tõsiselt, lisaks rõhutab Wyatt (2011) oma uurimuses, et mittetraditsiooniline õppija on tunduvalt rohkem motiveeritud õppima kui traditsiooniline õppija.

Eesti keele seletava sõnaraamatu (s.a.) kohaselt on motivatsioon motiivide kogum, mis inimest mingil viisil ajendab toimima, motiiv ise aga on ajend, võib öelda ka, et liikumapanev põhjus. Kokkuvõtvalt võib öelda, et motivatsioon on miski, mis ajendab inimest tegutsema. Ajend võib tulla inimese sisemisest huvist või välisest kasust. Motiivid on teisisõnu tegurid, mis annavadki kokku ajendi. Teemakohased võõrkeelsed allikad (nt Evans, 2011; Sinclair, 2008) kasutavad sõna motivatsioon (*motivation*) tihti sünonüümina sõnale motiiv (*motive*) ning seega ei ole need kaks sõna nii selgelt eristatavad kui eesti keeles. Eesti keeles on motiiv kitsam mõiste ja motivatsioon tunduvalt laiem mõiste.

Andragoogika üheks põhiseisukohaks on, et õppida ei ole kunagi liiga hilja. Ekslikult arvatakse, et õppimist mõjutab vanus, tegelikult on olulisemateks faktoriteks hoopis ümbritsev keskkond, õppimis- ja õpetamismeetodid ning eluhoiak (Jarvis, 1998). Merriam ja Caffarella (1999) toovad välja, et mida aktiivsem täiskasvanud õppija oma igapäevaelus on, seda paremini säilib ka tema õppimise ja õppematerjali omandamise võime. Viiekümnesel võib õpivõime olla sama hea kui kahekümneviiesel ning suutlikkusest on olulisem inimeste tahe ja õpimotivatsioon, mis on tugevalt mõjutatud varasemast õpikogemusest (Kidron, 1999).

Andragoogilise mudeli, mille autoriks peetakse Malcolm S. Knowlesi, kohaselt on täiskasvanud ja lapsed ning noored oma õppimises erinevad ning õpetamisel on väga oluline nende eripäradega arvestada (Knowles et al., 2005). Oma andragoogilises mudelis viitab Knowles et al. (2005) järgmistele erinevustele:

- täiskasvanu on ennastjuhtiv õppija ja sellest tulenevalt võtab ta ise vastu enda jaoks olulised otsused;
- täiskasvanu asub õppima siis, kui tal tekib selleks reaalne vajadus ja soov;

- väga suur roll on õppija eelnevatel õpikogemustel ning see võetakse kaasa uude õpiprotsessi;
- täiskasvanud on valmis õppima neid asju, mida nad tõesti soovivad õppida, eriti hea, kui õppesituatsioonid on seotud reaalse eluga;
- täiskasvanud on orienteeritud õppimisele, nad on motiveeritud õppima oskusi ja omandama teadmisi, mis aitavad neil toime tulla eluliste situatsioonidega;
- täiskasvanute õpimotivatsiooni mõjutavad vähesel määral välised tegurid (nt saada parem töö), enim aga mõjutavad sisemised tegurid, milleks on näiteks enesekindluse tõus ning oma elukvaliteedi parandamine.

Teadlased on kindlaks teinud, et õppimine on inimolendite loomulik vajadus, kui mitte öelda põhivajadus. Sellest lähtuvalt on koolituse pakkumine kogu eluaja vältel üks võimalustest, kuidas rahuldada ühte peamist põhivajadust (Jarvis, 1998). Jänese (2006) märgib, et täiskasvanu õpivõime on eelkõige seotud aktiivse eluhoiakuga ning täiskasvanu teab täpselt, mida ja milleks ta õpib, sellest tulenevalt on ta õpieesmärkide püstitamisel konkreetne ja pakutava suhtes üldiselt nõudlikum. Täiskasvanute õppimise ühe olulise komponendina nimetab Gravani (2012) eelnevaid, minevikust pärinevaid õpikogemusi.

Mis on need motiivid, mis panevad mõne täiskasvanu taas õppima ja mõnda isegi mitmeid kordi seda tegema, samas kui teatud gruppidele ei paku õppimine üldse huvi? Statistikaameti andmetel osales Eestis 2012. aastal elukestvas õppes 12,9% 25-64-aastastest elanikest, mis on suurepärane tulemus arvestades, et 2008. aastal oli vastavaks näitajaks 9,8%. Seega on see näitaja juba suhteliselt lähedal programmis Eesti 2020 seatud eesmärgile, et aastaks 2015 osaleb elukestvas õppes vähemalt 15 % Eesti täiskasvanud elanikkonnast (Konkurentsivõime kava Eesti ..., 2011).

Täiskasvanueas kutsekooli astumise motiivid võivad olla väga erinevad. Merriam ja Caffarella (1999) kirjeldavad täiskasvanute õpingute alustamise motiividena järgmisi põhjuseid: 1) senise tööga seotud põhjused, 2) isiklikud põhjused, 3) saada tunnistus, 4) õppida uus eriala, 5) täiustada seniseid teadmisi ja oskusi. Morstain ja Smart (1974, viidatud Jarvis, 1998 j) tõid oma uurimuses nelja peamise põhjusena välja: sotsiaalsed suhted, välised ootused, sotsiaalne huvi ja ametikõrgendus. Mezirowi (1997) ütleb, et täiskasvanu asub õppima siis, kui ta on oma elus kogenud, et vanamoodi enam ei saa, aga uut moodi ei oska. Õppimissituatsioon toob need kahtlused ja sellega seotud tunded taas välja. Õppima tullakse selleks, et leida julgust, lootust või et leida endale uus perspektiiv, Lønstrup (1997) lisab veel, et mõned inimesed võivad täiskasvanuna õppimise valida ka selleks, et pääseda üksindusest.



Jarvis (1998) omakorda rõhutab, et täiskasvanud koguvad kogu elu jooksul laialdaselt kogemusi, mis talletuvad mälus ning mida nad võtavad kaasa igasse õpituatsiooni. Varasemad mälestused avaldavad mõju kogemuste tõlgendamisele, kuna need on individuaalsed ja personaalsed.

Statistilised trendid näitavad, et aasta-aastalt asub kutseõppeasutustesse õppima üha rohkem üle 25 aastaseid inimesi ehk mittetraditsioonilisi õppijaid. 2011/12. õppeaastal olid kutseõppeasutustes õppivatest õpilastest 20% vanemad kui 25 aastat (Kutsehariduse valdkonna statistika ..., 2012). Vanemate õpilaste osakaalu kasv vastab igati demograafilistele ja majanduskeskkonnas toimunud muutustele. Täiskasvanud õppijate osakaalu kasv kutseõppes seab omakorda uued väljakutsed kutseõpetajatele ja koolikorraldusele. Õppeprotsessi tulemuslikkuse seisukohast on väga oluline arvesse võtta täiskasvanud õppija iseärasusi ja nende õpinguid mõjutavaid tegureid. Analüüsides mittetraditsiooniliste õppijate kutsehariduse valiku motiive ja õpinguid mõjutavaid tegureid, on võimalik kaasa aidata ja toetada õpilasi õpingute edukal sooritamisel. Kuna täiskasvanu asub üldjuhul õppima sisemise vajaduse sunnil (Knowles et al., 2005), siis sellest lähtuvalt teeb ta oma valikud, nii kooli, eriala kui ka kursuste osas. Täiskasvanud on oma haridustee jätkamises vabad ja kuna nende otsused on kaalutletud, siis sellest tulenevalt on ka ootused pakutavale üldjuhul väga kõrged.

Roosmaa et al. (2010) uuringu tulemusena on välja toodud täiskasvanud õppijate õpingute alustamise motiividena kaks aspekti, esiteks otsus omandada igapäevaeluks vajalikke oskusi ja teadmisi ning teiseks isikliku saavutuse vajadus. Kuna uuringus olid segmenteeritud erinevad sihtrühmad (keskhariduse, kutsehariduse ja kõrghariduse omandajad), siis huvitavaks aspektiks võib pidada seda, et kutsehariduse omandajad väitsid teistest enam, et õppimine annab neile võimaluse saada vaheldust kodu ja töö rutiinist. Samas toovad Järve et al. (2012) oma uuringus välja, et kõrgemalt haritud inimesed kipuvad ennast rohkem täiendama ja tööga seotud enesetäiendamine on täiskasvanu jaoks üks olulisemaid enesetäienduse viise. Õppima asumise motiivideks võivad olla ka näiteks soov valmistuda uueks tööks, kohata uusi inimesi või olla paremini informeeritud (Jänese, 2006).

Sagedased on juhtumid, kus täiskasvanuid ajendavad õppima mitmed motiivid korraga. Pilli (2005a) toob välja, et õppimise soov võib olla tekkinud pikema aja jooksul, samuti võib see olla reaktsiooniks mingile probleemile, mida soovitakse lahendada. Need põhjused võivad olla järgmised:

- igavus ja väljakutsete puudus;
- tunne, et enda ressursid on ammendunud;

- tehtav töö ei paku rahulolu;
- madal enesehinnang.

Wlodkowski (1985) võtab kokku ning kirjeldab nelja olulist gruppi tegureid, mis aitavad säilitada täiskasvanud õppijal motivatsiooni ning mida peaks silmas pidama:

- täiskasvanud soovivad olla edukad õppijad;
- nad soovivad tunda, et on teinud oma õpingutes mõistliku valiku;
- oluline on õppida seda, millel on nende jaoks mingit tähendus;
- õppijad soovivad kogeda, et õppimine on meeldiv.

Õpilast õppima ajendavate motiivide väljaselgitamine ja toetamine on õpetajate ülesanne. Oluline on vältida olukordi, mis peaks kahjustama või hävitama ajendeid (Pilli, 2005a).

Tasemeõppes osalemist käsitletakse Hefleri ja Markowitschi (2010) hinnangul sündmusena, mis ajutiselt muudab inimese eluviisi ja avaldab oluliselt mõju isiksusele ja eneseteadvusele, kognitiivsetele ja ametialastele võimetele. Vastupidiselt muule õppimisele on tasemeõppes osalemine harukordne sündmus, mis toimub üks-kaks korda elu jooksul ja on seotud inimese elutsükli jooksul esile kerkivate probleemidega.

Seega, kokkuvõtvalt võib märkida, et täiskasvanu asub õppima siis, kui ta tunnetab selleks reaalselt vajadust või sisemist sündi. Samuti on õppimine meeldiv tegevus vahelduse saamiseks kodu ja töö rutiinist. Kuna täiskasvanuna õppima asumine on enamjaolt kaalutletud otsus, siis ootused õppeprotsessiga seonduvale on ta enese jaoks üldjuhul korralikult mõtestanud.

### *1.2. Täiskasvanute õppimist takistavad tegurid*

Õppimine täiskasvanuna ei ole mitte kõigi jaoks väga lihtne. See eeldab pühendumist ja oma ressursside jagamist mitmeteks aastateks ja pidevat motivatsiooni leidmist. Õppimist takistavaid tegureid võib olla mitmeid, need võivad olla nii inimese seest tulevad põhjused kui ka välised tegurid.

Kui täiskasvanu on olnud õppimisest eemal juba aastaid, võivad tekkida probleemid enesehinnanguga ja ollakse ka õppija rollis vastuvõtlik ning tundlik tagasisidele. Mida positiivsem on õppija suhe olnud varasemate õpingutega, seda kindlamini ta ennast õpingute ajal tunneb. Mida rohkem õpilasele õpingute käigus tuge pakutakse, seda lihtsam on alustatud õpingud lõpule viia (Märja et al., 2003).

Ruul (2004) märgib oma uuringus, et õpimotivatsiooni langust esineb väga paljudel õppuritel ja õpingute katkestamise mõtted on seetõttu varmad tulema. Täiskasvanud õppija omapärana toob ta aga välja selle, et nad on ennastjuhtivad, pragmaatilised ja autonoomsed. Samas on nad sõltuvad oma erinevatest rollidest ja ajaraamidest ning nende stressitase ja sisepinge on samas kõrgemad kui tavalisel õpilasel. Gravani (2012) lisab veel juurde, et unustada ei tohiks, et täiskasvanuõppes osalemine on enamjaolt vabatahtlik ning ebameeldiv õhkkond võib saada takistavaks teguriks. Soodsa õpikeskkonna olulisusele ja õppetöö paindlikkusele mittetraditsiooniliste õppijate õppetöös viitab ka Wyatt (2011).

Erinevates uuringutes (Kiss, 2012; Roosmaa et al., 2010; Ruul, 2004) tuuakse suurima õpingute edukat kulgemist mõjutava probleemina välja ajapuudust ja oskamatus oma aega planeerida, lisaks veel suurt töökoormust ja vähest ettevalmistust õpinguteks.

Ruul (2004) on oma uurimuses tähelepanu pööranud ka sellele, et sagedasti täiskasvanud isegi ei alusta õppimisega, kuna väärarusaamana arvatakse, et õppimine on täiskasvanuna väga raske. Oluliseks motivatsiooni vähendajaks on raskused perekonna, töö, vaba aja ning õppimise ühitamisel, mille tulemusel tekib stress ja õppija suhted lähedastega halvenevad. Stressi faktorile täiskasvanute õpingute juures on viidanud oma artiklis ka Kohler Giancola, Grawitch ja Borchert (2009), kelle hinnangul mõjutab täiskasvanute õpinguid kõige enam just tööstress ning isiklik ja koolistress on nende hinnangul teisejärgulised.

Õpinguid takistavaks teguriks võib osutuda ka see, kui ei arvestata aspektiga, kuidas on praegune õpe seotud varasema õppe ja juba omandatud haridusega. Harva mõeldakse ka sellele, millist osa mängib tasemeharidus inimese elus, kas tegemist on pideva isikliku arenguga või sotsiaalse küpsemisega (Hefler & Markowitsch, 2010).

Erinevate autorite (Illeris, s.a; Merriam & Caffarella, 1999; Ruul, 2004; Scanlon, 2009) artiklite ja uurimuste põhjal võib õppimissoovi kahandajatena välja tuua järgmised tegurid:

- töö ja perega seotud põhjused;
- õpetaja ei suuda luua usalduslikku õpikeskkonda;
- õpetamise sisuline tase jätab soovida;
- kursusel/koolitusel on utoopilised eesmärgid;
- õppetundide korraldus on kehv;
- õppija ei tunne ennast grupi liikmena.

Ekslik on arvata, et täiskasvanud õppija on üleliia iseseisev ja motiveeritud, tegelikkus on see, et ka täiskasvanud õppija vajab õpingute edukaks läbimiseks nii õpetaja julgustavat sõna kui ka oma rühmaliikmete ja lähikondlaste toetust.

### 1.3. Täiskasvanute õppimist soodustavad tegurid

Lindeman (1926, viidatud Märja et al., 2003 j) toob täiskasvanuhariduse teooria alustaladena välja järgmised aspektid:

- täiskasvanu asub õppima siis, kui ta tunneb sellist vajadust ja huvi ning seda on õppimisega võimalik rahuldada;
- täiskasvanute õpisuundumus on elukeskne, sellest tulenevalt on parimaks meetodiks kasutada eluliste olukordade lahendamist;
- põhimeetodina peaks kasutama kogemuste analüüsi, kuna täiskasvanud õppijate kogemused on parimaks ressursiks;
- õpetaja rolliks on vahendada õpilaste enda teadmisi, kuna see võimaldab esile tuua õpilaste enesejuhitavust, milleks täiskasvanud õppijatel on tugev vajadus;
- inimeste individuaalsed erinevused suurenevad koos vanusega, sellest tulenevalt peaks koolituses kasutama ka erinevaid õppestiile.

Hermani ja Mandelli (2004) hinnangul õpivad täiskasvanud hästi ja on koostööaltid, kui nad on enda jaoks otsustanud, mida, kuidas ja miks nad õpivad.

Oluliseks õpimotivatsiooni mõjutajaks on õpikeskkond. Pidades silmas õppeprotsessi tervikuna, on väga oluline see, kuidas õpetajad selle keskkonna kujundavad. Soodus keskkond aitab õppijatel vabalt valida õpieesmärgid ning julgustab õppijat aktiivselt õppetöös osalema. Kiss (2012) märgib oma uurimuses, et õppima asunud täiskasvanu kohanemise ja eduka toimetuleku eelduseks on see, et arvestataks tema eripäraga ning et oleks õppimist soodustav ja toetav keskkond. Õpikeskkonna olulisusele viitavad teisedki uurijad, näiteks Wlodkowski (2008) hinnangul on olemas neli olulist õpikeskkonnast tingitud muutujat, mis mõjutavad täiskasvanud õppija õpimotivatsiooni. Nendena nimetab ta kaasatust (*inclusion*), kompetentsust (*competence*), tähendust (*meaning*) ja suhtumist (*attitude*).

Illeris (s.a.) kirjeldab, miks täiskasvanud sagedasti võivad olla skeptilised selle suhtes, mida neile püütakse õpetada. Tema hinnangul on põhjused järgmised:

- täiskasvanud õpivad seda, mida nad tahavad õppida ja mis on neile oluline;
- nad kasutavad õpingutes neid teadmisi/ressursse, mis neil juba olemas on;

- täiskasvanud võtavad oma õpingute eest vastutuse just sellises mahus, nagu nad tahavad võtta;
- täiskasvanuid ei ole võimalik kallutada õppima seda, mis neid ei huvita või mis ei oma nende jaoks tähtsust.

Need on ka kindlasti põhjused, mistõttu täiskasvanud suudavad säilitada kõrget õpimotivatsiooni, kuna tegemist on vabatahtliku ja teadliku õppimisega ning sagedasti on ka võimalik õpitud teadmisi praktikas rakendada.

Selleks, et täiskasvanud õpilaste õpimotivatsioon ja õppimistahe püsiksid kõrged, peaks Pilli (2005a) hinnangul õppekeskkond vastama järgmistele tingimustele:

- toetav ja turvaline õpikeskkond, millele aitab kaasa see, kui kõikidesse õppijatesse suhtutakse lugupidavalt, rühmas luuakse soodne keskkond rühmatööks ning õpetaja ja õppijate vahel valitsevad mentorisuhted;
- õppijad on haaratud selliselt, et teemad oleksid jõukohased ja edastatud loogiliselt;
- arvestatakse õppija varasemate kogemustega ja suhtutakse neisse tõsiselt;
- julgustatakse õppijat õppima ning omaenda õppimisele hinnangut andma;
- õppimine puudutab nii mõistust kui südant, ei piisa ainult faktide ja teooria edastamisest.

Roosmaa et al. (2010) on oma uuringus erinevate sihtrühmade lõikes võrrelnud, kuidas koolipinki naasnud täiskasvanud elukestvat õpet hindavad. Uuringus osalejad olid täiskasvanud töötajad ning nad tõid välja selle, et kõige keerulisemaks osutub õpingute lõpetamine nominaalajaga, kuna oma ressursse tuleb jagada. Positiivsena toodi välja, et õpingute käigus saadakse palju erialaseid oskusi, toetav võrgustik, oskus kasutada aega ja õppimisoskus ning kooliskäimine on väga hea pingete maandaja. Uuringu põhjal väidetakse, et madalama haridustasemega täiskasvanud suhtuvad õppimisse negatiivsemalt kui kõrgema haridustasemega täiskasvanud, Daehlen ja Ure (2009) rõhutavad samuti, et õpimotivatsioon täiskasvanuna sõltub väga palju õppija haridustasemest.

Meier (2008) toob oma uurimistöös välja, et teadmiste kogumist ja tõlgendamist saab käsitleda kui teadmiste kasvu. Õppija roll saab olla siis aktiivne, kui tal on võimalus kontrollida oma õppimist ja vastutada oma õpitulemuste eest. Kenner ja Weinerman (2011) lisavad, et täiskasvanud on ennastjuhtivad õppijad ning tunduvalt enam tulemustele orienteeritud kui tavalised õpilased.

Märja et al. (2003) kirjeldavad, et õppimise tõhusus ja toimimine sõltub nii välistest tingimustest, milleks on õpistsituatsioon, õpikeskkond ja ressursid, aga sama suurt või suuremat rolli kannavad inimese enda isiksuslikud omadused ning soov ja tahe õpingud edukalt sooritada. Täiskasvanuna õppimist soodustavad ja toetavad isikuomadused on järgmised:

- iseseisvus - võime langetada eesmärkide saavutamiseks läbikaalutud otsuseid;
- õpimotivatsioon - tahtmine omandada vajalik teadmised ja oskused ning valmisolek koondada selle nimel oma ressursid;
- eesmärgikindlus - selge ettekujutus sellest, mida tuleb saavutada;
- õpioskused - oskus valida lähtuvalt enda isikust oma õpinguteks kõige tulemuslikumad meetodid ja võtted;
- järjekindlus, visadus - võime olla kogu õpingute vältel kõrge õpimotivatsiooniga, valmisolek taluda ka raskusi ja tagasilööke ning liikuda visalt eesmärgi suunas.

Märja et al. (2003) hinnangul loob just nende omaduste olemasolu eeldused edukaks enesearendamiseks ja võimaldab saada ennastjuhtivaks õppijaks. Ennastjuhtivaks õppijaks nimetatakse oskuslikku õppijat, kes suudab planeerida oma õppimist, valib sobivad õppimistegevused, viib need ellu ja suudab neid hinnata (Merriam & Caffarella, 1999). Pilli (2005a) ja Wlodkowski (2008) hinnangul on lisaks isiksuseomadustele oluline õpinguid mõjutav tegur see, et kuidas suhtuvad õppijad endasse ja enda õppimisvõimesse. Õpingute edukat sooritamist toetavad kindlasti positiivsed emotsioonid, nagu näiteks uudishimu.

Kuna ennastjuhtivad õppijad suunavad oma õppeprotsessi ise, siis protsessi juhtimine eeldab teatavaid tegevusi, mida õppijad sooritavad. Stockdale ja Brockett (2011) ning Merriam ja Caffarella (1999) kirjeldavad tegevusi järgmiselt:

- õppija defineerib oma õpivajaduse ja lähtuvalt sellest seab endale eesmärgid;
- õppija valib eesmärkide saavutamiseks sobivaimad viisid, kuidas püstitatud eesmäärke saavutada;
- õppija paneb enda jaoks paika, millal peab eesmärk olema saavutatud;
- hindab oma õpitulemusi.

Ennastjuhtivat õppimist, mis leiab aset grupis mõjutavad väga oluliselt õpetaja ja ka grupikaaslased. Õpetajast võib kujuneda ennastjuhtivaks õppijaks kujunemisel nii takistaja kui ka toetaja. Õpetaja rolliks peaks jääma pigem nõuandja roll (Grow, 1991).

Kõik, kes täiskasvanuna on õppinud, on täheldanud seda, et väga suurt rolli mängib õpingute juures koolitaja isiksus. On koolitajaid, kelle koolitustest võetakse osa aina uuesti ja

uuesti ning teises skaala otsas on koolitajad, kelle koolitustest ei soovita peale esmakordset osavõttu enam midagi kuulda ja suhtutakse koolitajasse väga skeptiliselt. Kui kaob õpetaja loovus ja pedagoogiline leidlikkus, on keeruline ka õppureid motiveerida õppeprotsessis aktiivselt osalema. Mezirow (1997) märgib, et täiskasvanute koolitaja peab enda jaoks kindlasti teadvustama õppijate õpingute eesmärgi ning just koolitaja on see, kes vastutab ja aitab õppijatel neid eesmärgi saavutada. Õppijatele meeldib kogeda õppejõu asjatundlikkust, kõneosavust, erudeeritust ja õpperühmaga suhtlemise oskust. Jeedase (2011) hinnangul on tähendusliku õpikogemuse kujunemise eeldused erinevad: oma roll on koolitajal, teistel õppijatel, koolituse sisul ning meetodite valikul. Tema soovitusel tuleks täiskasvanute koolitajana aeg-ajalt peatuda ja küsida endalt, et kuidas saame parimal võimalikul moel toetada õppijate tähendusliku õpikogemuse tekkimist. Täiskasvanute koolitajale peaks oluline olema tema professionaalne areng, Karm (2007) toob välja, et professionaalse arengu tulemusena peaks koolitaja oskama tõhusamalt toetada õppijat ning tundma ka ennast oma koolitustegevuses paremini.

Knowles et al. (2005) uurisid asjaolu, miks ühed õpetajad on edukamad kui teised. Vaadeldes edukate õpetajate toimetamisi ja võrreldes neid vähem edukate tegevustega, sõnastasid nad neli tähelepanekut:

- edukad õpetajad on huvitatud õpilastest kui isiksustest;
- suhtlemises ja käitumises on nad õpilastega mitteformaalsed;
- õppemeetodid on valitud selliselt, et õpilased on aktiivselt õppeprotsessi kaasatud;
- jagavad oma õpilastele tunnustust ning julgustavad ja toetavad neid oma õpingutes.

Ei ole väga haruldased juhud, kus koolitavate grupp on väga erineva nii sotsiaalse kui ka haridusliku taustaga, sellistel juhtudel võib koolitajal olla õigete õpetamismeetodite leidmine väga keeruline ja see eeldab koolitajalt väga suurt meisterlikkust, et vastata kõikide koolitavate ootustele. Lindeman (viidatud Märja et al., 2003 j) on esile toonud, et täiskasvanute koolitamisel tuleb valida sellised meetodid, mis sobivad ühtviisi nii kolledžite lõpetanutele kui kirjaoskamatutele. Selles protsessis muutub ka õpetaja roll, õpetajast peaks saama juhendaja. Täiskasvanuharidus peaks olema koostööle orienteeritud, mille peamiseks eesmärgiks peaks olema orienteeritus koostööle ja kogemuste mõtestamine. Samuti on täiskasvanuõppele iseloomulik see, et õppijate kogemused loevad sama palju kui õpetaja teadmised. Sagedasti on ka raske öelda, kes selles protsessis tegelikult rohkem õpib, kas õpetaja või õpilased.

Merriam ja Caffarella (1999) rõhutavad, et täiskasvanute õpetamise puhul on väga kriitiliseks ja oluliseks komponendiks nende endi varasemate kogemustega arvestamine, oluline on aidata varasemaid ja uusi teadmisi omavahel siduda. Sarnaseid aspekte rõhutab ka Wyatt (2011), kes märgib, et õppe tulemuslikkusele aitab kaasa, kui õpe on integreeritud õppijate elu- ja töökogemusega. Varasematest kogemustest õppimise toetamisel on oluline roll koolitajal, ta peaks olema nii sõber, juhendaja kui ka kolleeg (Merriam & Caffarella, 1999).

Kutsekoolis täiskasvanuid õpetavatel õpetajatel peab olema erakordne võime end ümber lülitada noorte õpetamiselt täiskasvanute õpetamisele. Sagedasti tuleb gümnaasiumiealiste tunnist suunduda mittetraditsiooniliste õppijate ette. Jarvis (1998) rõhutabki, et väga oluline on täiskasvanute õpetamise puhul õppijakeskne lähenemine ning paneb täiskasvanute õpetajatele südamele, et nad suhtuksid õppijatesse kui täiskasvanutesse. Tema hinnangul pidavat just see viimane ununema ja seda just õpetajate puhul, kelle peamine õpetamisalane tegevus on seotud laste või noorte õpetamisega. Sarnaseid aspekte on rõhutanud ka Illeris (2006), kes ütleb, et täiskasvanud õppija motivatsioon, toimetulek ja enesehinnang sõltuvad just õppejõudude suhtumisest õppijatesse. Jõgi (2005) sõnul tuleb efektiivse õppimise jaoks kindlasti õppija kaasata õppeprotsessi, tähtsustada suhteid ja suhtlemist ning õpetajad peaks kindlasti kasutama selliseid meetodeid, mis toetavad õpilaste suhtlemist ja aktiivsust.

Jänese (2006) hinnangul on just õpetajate roll luua õpikeskkond, mis aitab õppijatel oma eesmärgid saavutada. Täiskasvanud õppijatele on oluline hea atmosfääri olemasolu õpikeskkonnas, nad soovivad õppida koostöös ja vahetada kogemusi teiste õppijatega. Täiskasvanud õppijate puhul on oluline, et nad oleksid õppeprotsessi aktiivselt kaasatud ja et õpikeskkond oleks turvaline (rühmatunne, koostöö õppijate ja õpetajate vahel). Väga oluliseks on õppimisel ka piisav ajaressurss, elulähedane õpetus ja praktilised teadmised. Täiskasvanud soovivad olla koostööpartnerid nii õppejõududele kui ka kaasõppijatele (Ruul, 2004).

Erinevate autorite (nt Knowles et al., 2005; Merriam & Caffarella, 1999) poolt välja toodu põhjal saab öelda, et edukad õpetajad on head suhtlejad, kompetentsed, emotsionaalsed, avatud ning õppija suhtes heatahtlikud. Edukamad õpetajad on kindlasti hea esinemisoskusega ja tunnevad siirast huvi oma õppijate kui isiksuste vastu.

Õppegrupi mõjule õpingute edukal sooritamisel on viidanud mitmed autorid, nagu näiteks Jeedas (2011), Märja et al. (2003) ja Rogers (2002). Rogers (2002) märgib, et täiskasvanud võivad olla grupis õppides väga efektiivsed, kuna nad kõik toovad endaga kaasa spetsiifilised teadmised oma eelnevatest kogemustest. Õpigrupist võib saada omaette



kogukond, kes on valmis üksteist õpingutes toetama. Täiskasvanute õppegruppide puhul ilmneb neli peamist väärtust:

- nad tagavad toetava õpikeskkonna (grupi liikmed on seotud sama tegevusega);
- grupp on õppija jaoks püsivaks väljakutseks (tekib uus algus ja uued suhted);
- luuakse eriilmeline õpikeskkond (kõigil on oma õpistiil);
- kõigil grupiliikmetel on nende oma elu, mis õpinguid toetab (aitab luua ja säilitada motivatsiooni).

Erinevate autorite (nt Illeris, 2006; Jarvis, 1998; Rogers, 2002; Ruul, 2004) uurimuste ja artiklite põhjal võib välja tuua järgmised tegurid, mis toetavad täiskasvanute õpingute edukat sooritamist kõige enam:

- õpikeskkond, mis toetab õpieesmärkide saavutamist;
- arvestatakse täiskasvanud õppija eripäraga;
- professionaalne õpetaja;
- õppija isikuomadused;
- õppegrupi mõju.

Lähtudes eelnevalt töö teoreetilises osas kirjeldatule, on antud kvalitatiivse uurimistöö eesmärgiks kirjeldada mittetraditsiooniliste õppijate kutsehariduse valiku motiive ning nende poolt välja toodud õpinguid soodustavaid ja takistavaid tegureid.

## 2. Uurimuse eesmärk ja metoodika

### 2.1. Uurimuse teoreetiline lähtekoht

Käesoleva töö puhul on kasutatud kvalitatiivseid andmekogumis- ja analüüsimeetodeid. Uurimismeetodi valikul on oluline, et meetodi abil oleks võimalik saada vastused püstitatud uurimisküsimustele, kindlasti mõjutavad valikut ka uurija isiklikud eelistused. Hirsjärvi ja Huttunen (2005) toovad välja, et uurija isiklikud kogemused ja tähelepanekud moodustavad väga olulise osa uurimusest ning on olulised nähtuse kirjeldamiseks ja mõistmiseks. Kvalitatiivne uurimus võimaldab paremini mõista uuritavate mõttemaailma nii nagu see on, andes uuritavale võimaluse väljendada vabalt oma mõtteid ja ideid uuritava teema kohta. Antud uurimisviis aitab mõista ja välja tuua inimeste mõtteid, mis põhinevad mingil kogemusel. Laheranna (2008) hinnangul iseloomustab kvalitatiivseid uuringuid eriline uurimuslik hoiak, mille juurde kuulub avatus, pandlikkus ja uudishimu ning püüe reflekteerida uurimisküsimuste, teema ja meetodite sobivust. Johnson ja Christensen

(2008) viitavad samuti, et kvalitatiivse uurimuse puhul on oluline uurimusele läheneda avatult ning ilma ootusteta. Kvalitatiivne uurimismeetod põhineb eeldusel, et uuritavad on personaalselt kaasatud ning jagatakse nende perspektiive ja hinnatakse suhtumist.

Kvalitatiivne uurimus on loomult tervikut haarav teadmiste hankimine ning teadmiste hankimise instrumendina eelistatakse inimest, andmed kogutakse loomulikus keskkonnas ja eelistatakse meetodeid, millega uuritavate seisukohad pääsevad esile (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2005). Kvalitatiivse uurimise puhul on väga suur roll uurijal, kelle peamiseks ülesandeks andmete kogumine ja analüüs ning hiljem ka tõlgendamine (Mertens & McLaughlin, 2004). Laherand (2008) toob välja, et kvalitatiivset uuringut iseloomustab paindlikkus, erinevate uuringuetappide segunemine ning ka korduv tagasipöördumine juba läbitud etappide juurde. Andmekogumismeetodid tuleks kvalitatiivse uurimise puhul valida selliselt, et uuritavad oleksid aktiivselt kaasatud ning uurija ja uuritavate vahel tekiks usalduslik side, see eeldab seda, et uuring viiakse üldjuhul läbi loomulikus keskkonnas. Uurijapoolsed vajalikud oskused kvalitatiivse uurimuse tegemiseks on usaldusväärse, soodsa uurimiskeskkonna loomine, vajaliku info hankimine, uurimismeetodi teoreetilise tausta tundmine, üldistav mõtlemine ja analüüsioskus. Antud töö autor analüüsis pidevalt oma rolli uurijana ning püüdis mõista, kuidas uuring teda ennast mõjutab ja arendab. Kvalitatiivse uurimuse läbiviimine oli autori jaoks esmakordne kogemus, hoolimata sellest tundis autor end intervjuude läbiviimisel kindlalt ning tunnetas reaalselt, kuidas professionaalselt arenes iga intervjuuga. Kvalitatiivse uurimuse läbiviimine oli autori arvates hindamatu väärtusega, kuna arendas uurijat nii erialaselt, kui toetas ka sotsiaalset arengut ning lisaks aitas luua vahetu kontakti uuritavate inimestega, kes kõik olid suurepäraseid oma isiklike kogemuste jagajad.

Kvalitatiivne uurimus on antud töö puhul põhjendatud, kuna eesmärgiks oli uurida väikese arvu inimeste isiklikku ja sotsiaalset kogemust ning seda hiljem kirjeldada ja tõlgendada. Kvalitatiivse meetodi eesmärgiks on saada terviklik empiiriline andmestik, mis hõlmab kvalitatiivseid ja detaile iseloomustavaid seiku (Laherand, 2008).

Magistritöö eesmärgiks on välja selgitada, mis ajendab täiskasvanuid omandama kutseharidust ja millised tegurid mõjutavad kutseõpingute edukat sooritamist. Töö kõrvaleesmärgina võib välja tuua tutvumise kvalitatiivsete uurimismeetoditega ja eesmärgi õppida kasutama kvalitatiivseid andmete kogumise ja andmetöötlusmeetodeid.

## 2.2. Valim

Valimi moodustasid 10 täiskasvanuna kutsekoolis õppinud isikut. Valimi soovituslik suurus on valitud erinevates allikates (Laherand, 2008; Mertens & McLaughlin, 2004)

soovitatu põhjal. Laherand (2008) toob veel soovitusena välja, et inimeste isikliku ja sotsiaalse kogemuse uurimisel ja tõlgendamisel püütakse mõista väiksema arvu inimeste maailmavaadet ning seetõttu on valim üldiselt pigem väike ning sellest tulenevalt ei võimalda ka üldistada tulemusi kogu sihtrühmale. Lähtuvalt kvalitatiivse uurimismeetodi olemusest on uurimisobjektid valitud valimisse eesmärgipäraselt, see tähendab seda, et on kasutatud võimalikult erineva juhtumi valimit. Samas võib valimit pidada ka nii-öelda mugavusvalimiks, mis tähendab seda, et uuritavate valik pandi kokku selliselt, keda käesoleva uurimuse tingimusi arvestades oleks kõige lihtsam leida ning seda, kui olulised nad uuritava teema seisukohast on. Valimi moodustamiseks kasutas uurija isiklikke kontakte.

Uurimuse eesmärk on anda ülevaade täiskasvanute kutseõpingute valiku motiivide ja õpinguid mõjutavatest tegurite kohta, sellest tulenevalt otsustati valim moodustada selliselt, et valimisse kuulujad olid kutsekooli astudes võimalikult erineva taustaga. Valimisse kuulus nii magistrikraadiga õppijaid, väikeste laste kõrvalt õppijaid kui ka selliseid õppijaid, kes alustasid õpinguid töötasu staatuses olles. Valimisse kuulus ka kaks õppijat, kellel jäid kutseõpingud lõpetamata.

Valimisse kuulunud kutsekoolis õppinud täiskasvanutest olid 3 mehed ja 7 naised, keskmise vanusega 38 eluaastat ning lõpetanud kutsekooli ajavahemikus 2008-2013. Valimisse kuulunutest 9 õppisid kutsekoolis keskharidust eeldaval õppekaval ja 1 põhiharidust eeldaval õppekaval. Põhiharidust eeldaval õppekaval õppinud intervjuueeritava õppevormiks oli töökohapõhine õppevorm. Kutsekoolis õpinguid alustades oli kolmel õpilasel magistrikraad, neljal bakalaureusekraad, ühel lõpetatud kutseõpingud ning kahel valimisse kuulunud oli eelnevalt omandatud keskharidus. Valimisse kuulunutest kaks õpilast õppisid paralleelselt kahes kutsekoolis ning üks õpilane oli lisaks kutsekoolile õpinguid jätkamas ülikoolis. Tabelis 1 on toodud õppurite enne kutsekooli astumist omandatud haridustase ja õpitud eriala.

Tabel 1. Intervjuueeritavate omandatud haridustase ja õpitud erialad enne kutseõpingute alustamist.

Nimi	Omandatud haridustase enne kutsekooli	Enne kutsekooli õpitud eriala
<b>Olivia</b>	Bakalaureus	kunstiajalugu
<b>Ingrid</b>	Bakalaureus	majandus
<b>Kaarel</b>	Magister	filosoofia
<b>Inga</b>	Magister	majandus
<b>Ilona</b>	Bakalaureus	maastikukaitse ja -hooldus
<b>Olav</b>	Keskharidus	-
<b>Triin</b>	Keskharidus	-

<b>Tõnis</b>	Kutseharidus	metsnik
<b>Tiina</b>	Bakalaureus	saksa filoloogia
<b>Irja</b>	Magister	taime- ja seeneteaduse

Valimi täpsem kirjeldus õppijaid iseloomustavatest andmetest on toodud lisa 2. Arvestades kvalitatiivse uurimuse andmetöötluses tekkivat andmete korduvust, peab antud uurimuse autor valimi mahtu piisavaks. Antud valim võimaldab keskenduda saadud andmete sisukamale analüüsile.

### 2.3. Andmekogumismeetod

Andmekogumismeetodina kasutati antud uurimuses poolstruktureeritud intervjuud. Poolstruktureeritud intervjuu kasuks otsustati, kuna selle meetodi puhul on võimalus esitada ettevalmistatud küsimusi paindlikus järjekorras ja sobivas kontekstis ning vajadusel on võimalik vastuseid täpsustada. Eesmärgiks oli esitada kõik plaanitud küsimused, kuid teha seda loomulikult ja arvestades intervjuu käigu ja iseloomuga. Mertens ja McLaughlin (2004) soovivad jälgida, et intervjuu toimuks võimalikult tavapärase vestlusena ja intervjuueeritav ei tohiks ennast kindlasti ebamugavalt tunda. Allaste (s.a.) hinnangul annab poolstruktureeritud intervjuu hea võimaluse genereerida vajadusel kohapeal uusi küsimusi ja hinnata, kas valim ja läbiviimisviis on antud uurimise kontekstis just kõige paremad. Laherand (2008) soovib intervjuud kindlasti salvestada, et kommunikatsiooniprotsess saaks säilitatud võimalikult autentselt.

Andmete usaldusväärsuse suurendamiseks viidi läbi poolstruktureeritud pilootintervjuu ühe uuritavaga (põhivalimisse see uuritav ei kuulu), eesmärgiga täpsustada intervjuu teemasid ja nende mõistetavust. Pilootintervjuu läbiviimine andis vajaliku kogemuse kvalitatiivse uurimuse läbiviimiseks ning võimaluse harjutada intervjuu läbiviimist, küsimuste esitamist ning märkmete tegemist. Pilootintervjuu tulemusel selgus, et intervjuueerimisel tuleb rohkem tähelepanu pöörata sellele, et intervjuueeritav saaks võimalikult palju ja rahulikult oma mõtteid edastada, ilma intervjuueerija sekkumiseta ning vajadusel tuleb esitada täpsustavaid lisaküsimusi. Pilootintervjuu tulemusi antud uurimuses ei kajastata. Pilootintervjuu läbiviimise ja analüüsi põhjal pandi kokku lõplik intervjuu kava (vt lisa 1), mis oli aluseks kõikide intervjuude läbiviimisel.

#### 2.4. Uurimuse protseduur

Andmekogumisinstrumenti väljatöötamine ja töö kirjandusega toimus ajavahemikus november-detsember 2012. Kirjandusallikate analüüs jätkus paralleelselt kogu empiirilise osa toimumise ajal. Loetud kirjanduse põhjal pandi kokku intervjuu kava, mille küsimusi testiti valimisse mittekuuluva kutsekoolis õppinud mittetraditsioonilise õppija peal. Pilootintervjuu toimus samadel alustel nagu uurimistöö põhivalimisse minevad intervjuud. Peale pilootintervjuud kohendas autor intervjuu kava, muutes küsimuste sõnastusi ning otsustas ka välja vahetada intervjuud käivitava küsimuse (nt *Too palun välja paar esimest mälestust kutsekoolis õppimise ajast? → Jutusta palun oma senisest haridusest?*), kuna esialgsel kujul ei olnud võimalik saada ülevaadet, millisesse konteksti paigutuvad kutseõpingud intervjuueeritava haridustees. Intervjuudele eelnes intervjuueeritavatega kokkulepete sõlmimine ja uurimuse idee tutvustus. Intervjuud viis läbi magistr töö autor, kes kohtus kõikide intervjuueeritavatega neile sobival ajal ja kohas. Iga intervjuu algas uuringu eesmärgi kirjeldamisega. Tutvustati uuringu eetikanõudeid, mis hõlmab nii konfidentsiaalsust kui ka nõusolekut, intervjuueeritavatele rõhutati ka uuringus osalemise vabatahtlikkust. Intervjuude läbiviimisel võttis uurija aluseks Coheni, Manioni ja Morrisoni (2007) soovitusel, püüdes tekitada usaldusväärse ja loomuliku õhkkonna ning kuulas kõikide intervjuueeritavate juttu tõsise huviga. Intervjuueerija palus intervjuueeritavatel rääkida järgmistel teemadel: haridusest enne kutsekooli astumist, oma kutsehariduse valiku motiividest, kutseõpinguid soodustavatest ja takistavatest teguritest. Need teemad olid lähtepunktiks edasisele vestlusele ja sügavamale arutelule. Selleks, et avada intervjuueeritavate lähtekohti, julgustas intervjuueerija neid vabalt oma kogemustest rääkima ning vajadusel suunas abistavate küsimustega. Intervjuud kestsid 40-80 minutit, need salvestati ja transkribeeriti. Läbiviidud intervjuude maht kokku on 600 minutit.

Intervjuud toimusid ajavahemikus jaanuar-veebruar 2013. Intervjuudega seotud emotsioonide säilitamiseks pidas intervjuueerija intervjuupäevikut, kuhu sai vahetult peale intervjuud kirja panna oma mõtteid ja emotsioone.

Uurimuse usaldusväärsuse tagamiseks saadeti tulemused kahele uurimuses osalejale. Eesmärgiks oli kontrollida, kas autori arusaamad kategooriate moodustamisest, intervjuude tõlgendamisest ja analüüsist ühtivad uurimuses osalejate omadega. Cohen et al. (2007) ning Gibbs (2007) toovad välja, et analüüs on just siis kõige efektiivsem, kui koostööd teevad erinevad uurimusega seotud inimesed.

Tulenevalt uurijaeetikast on tulemused esitatud ausalt ning objektiivselt ning tulemusi ei ole püütud kuidagi moonutada. Töö autor püüdis jälgida Flicki (2006) soovitusel, et enne

intervjuude läbiviimist on uurijal mõistlik end panna uuritava olukorda ja enda jaoks läbi mõelda, mida täpsemalt ta uuritavatelt ootab. Andmete analüüsimisel ja tõlgendamisel on kaitstud uuritavate anonüümsus. Uurimuse koostamisel on arvestatud Cohen et al. (2007) soovitusetega, et uurijaetikast lähtuvalt on oluline tagada uuritavate väärikus, privaatsus ja huvid ning uuritavad peaksid olema igakülgsest kaitstud.

Intervjuude transkribeerimine ja analüüs toimus veebruaris - märtsis 2013 ja tulemuste ning arutelu peatüki koostamine märtsis-aprillis 2013. Tööd viimistleti mais 2013.

## 2.5. Andmete analüüsimise meetod

Intervjuu andmetöötluse meetodina kasutati kvalitatiivset suunatud sisuanalüüsi, mida Laherand (2008) nimetab deduktiivseks lähtumiseks teooriast ning mille eesmärgiks on kinnitada või edasi arendada mingit teoreetilist raamistikku, samuti aitab olemasolev teooria leida uurimisküsimustele sobiliku fookuse. Kvalitatiivse sisuanalüüsi puhul on oluline saada ülevaade uuritavast tekstist kui tervikust, oluline on ka see, et analüüsimeetod lubab arvesse võtta ridade vahele peidetud info (Laherand, 2008). Flick (2006) toob välja, et kvalitatiivse sisuanalüüsi protseduur on selge ja sobib just mahukate tekstide koondamiseks ja analüüsiks. Eesmärgiks oli lähtuvalt uurimisküsimustest ja teooriast intervjuudest teemade ja alateemade leidmine, intervjuueeritavate vastuste tõlgendamine ja käesoleva uurimuse jaoks oluliste teemade väljavalimine. Empiiriliste andmete analüüs toimus kolmes etapis: 1) intervjuu transkribeerimine, 2) andmete kodeerimine ja kategooriate moodustamine ja 3) tsitaatide väljavalimine.

Uurimuse reliaabluse tagamiseks on kogu protsess detailselt dokumenteeritud ja säilitatud.

### 2.5.1. Intervjuu transkribeerimine.

Intervjuude läbiviimine, peale seda transkribeerimine ja esmane salvestiste analüüs toimusid paralleelselt. Laherand (2008) toob välja, et helisalvestiste tegemine ja transkribeerimise kasutamine annab väga hea võimaluse intervjuudes jälile jõuda just kõige olulisematele kohtadele. Intervjuueerija jaoks oli väga oluline intervjuud transkribeerida, kas samal päeval või intervjuule järgneval päeval, eesmärgiga, et vahetult kogetu saaks võimalikult kiiresti salvestatud. Teksti mahakirjutamisel tähendati üles kuulnud tekst ning täiendati teksti intervjuu käigus tehtud märkmetega. Täpse transkriptsiooni saamiseks toimus lindilt intervjuu taasesitamine mitmeid kordi, et üleskirjutus saaks võimalikult täpne, intervjuude korduvat kuulamist soovitab ka Gibbs (2007). Lindistuste transkribeerimisel püüti

rääkija kõne edasi anda nii täpselt kui võimalik. Mitteverbaalsete väljenduste kohta lisas intervjuuerija transkriptsiooni sulgudesse omapoolsed märkused. Intervjuueritavate konfidentsiaalsuse tagamiseks asendati pärisnimed pseudonüümidega ja transkriptsioonist eemaldati kõik viited ja vihjed, mis võimaldaksid isikuid ära tunda. Näidetena esitatud tekstikatkeid on vähesel määral töödeldud, eemaldatud on kordusi ja vähendatud korduvaid parasiitsõnu.

### 2.5.2. Andmete kodeerimine ja kategooriate moodustamine.

Transkribeerimise järel intervjuu andmed sorteeriti ja töötati välja kodeerimiskategooriad. Andmete kodeerimisega tegeles töö autor. Kategooriate loomisel võeti aluseks see, et kategooriate süsteem kajastaks kogu empiirilist materjali. Kuna tegemist oli suunatud sisuanalüüsiga, siis põhikategooriad olid tuletatud teooriast ja uurimisküsimustest, välja arvatud üks kategooria (*kutseõpingute väärtus*), mis tuletati transkriptsiooniteksti lugemise käigus ning kuna töö autor pidas antud kategooria esitlemist oluliseks, siis otsustati seda ka eraldi põhikategooriana esile tõsta. Laherand (2008) toob välja, et suunatud sisuanalüüsi puhul alustatakse kodeerimist küll paika pandud koodidega, aga kui tuleb ette materjali, mis nendega ei sobi, siis on lubatud uute koodide moodustamine. Flick (2006) möönab, et kodeerimine on sageli kombinatsioon erinevate tekstiosade kokkuvõtetest ja analüüsist. Intervjuude korduva lugemise käigus loodi kategooriad, lähtudes intervjuudes esile tõusnud teemadest, käesoleva töö uurimisküsimustest ning lähtudes eelnevalt käsitletud teooriast. Kategooriate moodustamisel arvestati sellega, et sarnase tähendusega tekstiosad saaksid koondatud vastavate kategooriate alla. Samas peeti silmas ka Laheranna (2008) poolt välja toodud aspekti, et kategooriad võivad sisaldada nii välja öeldud kui ka mõista antud sõnumeid. Kuna põhikategooriad olid mahukad, siis leiti ka märksõnad, mis alakategooriatena aitaksid täpsustada põhikategooria sisu (nt koodid *ebamõistlikud kodutööd ja õpetamise halb kvaliteet* koondusid kategooria *õpinguid mõjutavad negatiivsed tegurid* alla). Igale moodustatud kategooriale anti nimi. Kategooriate siseselt jagunesid temaatilised ja sarnased vastused koodideks, mida uuriti lähemalt ja püüti seostada olemasolevale teooriaga.

### 2.5.3. Tsitaatide väljavalimine.

Andmete kategoriseerimise järel ning leitud kategooriate ja alakategooriate tulemuste alusel toimus viimase etapina transkriptsioonist kategooriaid iseloomustavate tsitaatide väljavalimine. Hirsjärvi ja Huttunen (2005) toovad välja, et kvalitatiivsete andmete kirjelduseks ja paremaks esitlemiseks on kõige parem väljendada inimeste isiklikke

vaatenurki ja kogemusi just tsitaatide esiletoomisega. Tsitaatide väljavalimisel oli seatud eesmärgiks, et näited peaksid võimalikult hästi iseloomustama kategoriseerimise tulemusi ja ka edasi andma intervjuueeritava emotsiooni ning võimalusel kas toetama või ümber lükkama olemasolevaid teooriaid.

Tsitaadinäiteid on väheses ulatuses toimetatud, täpsustatud on segasevõitu sõnastust ja vähendatud on intervjuus esinevaid kordusi, ent toimetamine on olnud minimaalne, kuna eesmärgiks on edasi anda intervjuueeritavate vahetu emotsioon ja ka sõnakasutus. Igale intervjuueeritavale on antud transkribeerimise käigus pseudonüüm, mida kasutati ka intervjuu analüüsis, tõlgendamisel ja esitlusel ning tsitaatidest on eemaldatud kõik viited ja vihjed, mis võimaldaksid inimest ära tunda.

Tekstinäidetes on kasutatud järgmisi märke: *kaldkiri* - tekstinäited, [ ] – intervjuuerija selgitused või kommentaarid, /.../ – erinevate lausete ühendamine, ... - konfidentsiaalsuse tagamiseks eemaldatud tekstiosa.

Järgnevalt tuuakse välja uurimistulemused, mis kajastavad lähtuvalt püstitatud uurimisküsimustest mittetraditsiooniliste õppijate kutsehariduse valiku motiive ja õpinguid mõjutavaid tegureid. Uurimistöö tulemused ja arutelu on esitatud ühe peatükina, kuna kvalitatiivsete andmete esitlemisel paremate tulemuste saamiseks on antud esitusviis põhjendatud. Tulemused on jagatud nelja suuremasse põhikategooriasse: 1. kutsehariduse valiku motiivid; 2. õpinguid mõjutavad positiivsed tegurid; 3. õpinguid mõjutavad negatiivsed tegurid; 4. kutseõpingute väärtus.

### 3. Tulemused ja arutelu

Antud peatükis interpreteeritakse olulisi uurimistulemusi ning arutletakse saadud tulemuste üle, võttes aluseks tööle seatud eesmärgi ning püstitatud uurimisküsimused. Töö tulemused on kirjeldatud nelja suurema kategooriana, mis omakorda jagunevad väiksemateks tähendusüksusteks.

#### 3.1. Kutsehariduse valiku motiivid

Ajendeid, et koolitee uuesti jalge alla võtta, võib olla erinevaid ning seda kinnitavad ka uuritavatega läbi viidud intervjuude tulemused.

Kutsehariduse valiku motiividena nimetasid valimisse kuulujad kõige enam põhjust, et valitud eriala tundus huvitav. Tegemist oli peamiselt isiklikust huvist tuleneva ja mitte väliselt peale sunnitud otsusega. Valimis oli inimesi, kes olid ka varem kutsekoolis käinud ning



neidki, kes olid paralleelselt õppinud kahes erinevas kutseõppeasutuses. Intervjueeritavad tõid välja, et õpingute eesmärgiks ei olnud kindlasti saada järjekordset diplomit, vaid pigem innustas teadmine, et saadakse uusi praktilisi oskusi. Mõnede (Olav ja Triin) osalejate jaoks oli tegemist pigem hobiharidusega, kuna kutsekoolis õpitud erialal ei plaaninud nad tööle minna. Sarnaselt Jarvise (1998) öeldule võib antud uurimuse põhjal väita, et õppimine võib olla lihtsalt vahend elu sisukamaks muutmiseks ning keegi ei tohiks seda pahaks panna.

*Ma olin kutsekooli peale ka varem mõelnud. Ma mõtlesin Kuressaarde minna sepaks õppima. Aga see tundus, et vanamehena nende noortega seal koos õppida, aga noh, see oli selline uitmõte, et oleks tore ja ega enne ei tea, kui ära ei proovi. /.../ Ega seda paberit ei ole ju vaja. Ega ma ei kavatse sellel erialal tööle minna. See kõik on puhtalt enda harimise mõttes. (Olav)*

Kutsehariduse valiku motiivina tõid mitmed intervjueeritavad (Ingrid, Kaarel, Olav ja Tiina) välja kutsekoolides pakutava õppe praktilisust. Nende sooviks oli leida endale praktiline väljund ja eesmärgiks oli õppida mõni praktiline oskus ning midagi täiesti uut, et oskaks midagi oma kätega teha. Sarnaselt intervjueeritavate poolt välja toodule, viitab ka Lønstrup (1997), et mingi uue oskuse õppimine aitab inimesel luua teistsugust identiteeti ning oskus midagi teha võib esile kutsuda ka teiste inimeste austuse, kuna tegevuse tulemus on selgelt näha. Samuti leidsid mitmed intervjueeritavad, et mõne praktilise oskuse omandamine ja hilisem oskus, aitab väga hästi tasakaalustada vaimse töö tegemist. Alheit (2011) toob välja, et jätkates oma õpinguid kutseõppes, on võimalik mitmekesistada oma tööalaseid valikuid ja luua enesele uusi võimalusi, sarnaseid motiive tõid välja ka antud uurimuses osalenud.

*Ma olin kodus, tõlkisin ja töötasin ja mul on mees selline, kes peab mulle aeg-ajalt loenguid, et kui temaga midagi juhtub, siis vot pead tegema niimoodi ja niimoodi. Et ühesõnaga, kuidas siis ära elada kõige paremini. /.../ Ja siis mees mul kogu aeg ütles, et mine ülikooli, mine õpi majandust ja mine tee ärimagister. Ma mõtlesin, et ärimagister, et no teretulemast, seda ma küll ei suuda teha. Ja siis kui see koolijutt algas, /.../ siis ma mõtlesin, et õpiks tõesti seda, mis mulle päriselt meeldib. Tegelikult ma vaatasin maaülikooli ka ja ma lugesin kõik läbi ja siis ma mõtlesin, et /.../ mul ei ole mõtet minna maaülikooli, kus ma saan järgmise teoreetilise eriala. Mul juba on teoreetiline haridus, millega ei ole midagi peale hakata. Siis mulle tundus, et kutsekoolides on tõesti amet, millega Sa saad leiba teenida (Tiina)*

Paljudel juhtudel ei olnud õppima asumise momendil intervjueeritavatel vähimatki plaani hakata end õpitavas valdkonnas teostama, kuna tegemist on inimestega, kellel juba

varasemalt eriala olemas ning kutsekooli õpingud olid ette võetud pigem enesetäiendamise motiividel ja huvist õppida midagi uut ja põnevat. Samas oli ootamatu, et mitmed intervjuueeritavad tõid endalegi üllatuseks välja, et õppima asudes ei kujutanud nad ennast ette valdkonda vahetamas ja uues valdkonnas töötamas, aga kuna õpingud ja erialavalik osutusid ootamatult põnevaks, siis tänaseks on nad (Olivia, Inga, Ilona, Tiina) ülikoolis õpitud eriala vahetanud kutsekoolis õpitud valdkonna vastu.

*Mõte tuli tegelikult juba varem. 2005 proovisin ma juba esimest korda saada, aga siis mind ei võetud. Siis ma mõned aastad ootasin ja läksin uuesti. Kuna ma selline ... inimene, siis mõtlesin, et läheks õige vaataks, mida õpetatakse. Toona ma ei näinud tõesti seda, et ma neid asju hakkas tõesti tegema, see tuli ehk poole aasta pärast, kui ma juba õppisin. Siis ma mõtlesin, et see on tõesti see asi, mida ma tahan õppida ja mida ma tahan teha. Ja nüüd ma teengi. (Ilona)*

Sarnaselt Roosmaa et al. (2010) uuringuga tuli ka käesolevast uurimusest välja, et kutseharidust omandanud täiskasvanud mainisid õpingute alustamise põhjusena seda, et õpingud võimaldavad saada vaheldust kodu ja töö rutiinist. Uuritavatest Triin, Olivia ja Inga nimetasid õpingute alustamise ajendina just seda, ning tõid välja, et väikeste laste kõrvalt oli vaja saada uut hingamist ning mõne huvitava eriala õppimine just kutsekoolis tundus mõistliku valikuna. Samas rõhutasid kõik kolm (Triin, Olivia ja Inga), et kui on piisavalt sisemist motivatsiooni ja organiseerimisvõimet ning on loodud toetav võrgustik, siis väikeste laste kõrvalt õppimine on väga meeldiv.

*Kahe lapse kõrvalt ju tööle ei saanud minna, aga mingit muud hingamist oli vaja. Ja siis sai õppimine jälle valitud. (Inga)*

Õpingute alustamiseks võib tõuke anda ka rahulolematuse eluga, isiksuslik kriis või rahulolematuse olemasoleva tööga. Sotsiaalsetele aspektidele õpingute alustamisel on viidanud oma uurimustes ka Aslanian ja Brickell (1980, viidatud Merriam & Caffarella, 1999 j) ning Wlodkowski (2008), kus nad mainivad, et muutused elus motiveerivad otsima õppimise kogemust, nii juhtus ka uuringus osalenud Oliviaga, kelle kutseõpingute alustamisele andsid just olulise tõuke elus toimunud suuremad muutused.

*Kui ma need vagabundi asjad ära lõpetasin ja koju tagasi tulin, siis oli nagu selline mõttepaus, et mida oma eluga pihta hakata. Ja siis mõtlesin, et võiks midagi õppida ja midagi just .... valdkonnas. /.../ Siis sõbranna ütles, et ta leidis sellise toreda asja, et läheks prooviks. Ja siis ma ütlesin, et OH, ma midagi sellist otsisingi /.../, tol hetkel ja ka peale kooli lõpetamist ma muidugi ei arvanud, et ma hakkas selle asjaga ka reaalselt tegelema. (Olivia)*

Ei ole väga harukordne, et kutseõpinguid alustatakse peale akadeemiliste kraadide omandamist. Kuna vastav statistika Eestis täna puudub, ei ole täpset ülevaadet, kui palju kõrgkoolis õppinuid kutseharidusse suundub. Märkimisväärse tähelepanekuna tõstsid mitmed intervjueeritavad esile aspekti, et oleksid ehk omal ajal peale gümnaasiumi (keskkooli) lõpetamist otsustanud õppida mingi ameti, aga kuna pere suhtumine välistas mitteakadeemilise hariduse, siis seetõttu oli ainsaks võimaluseks valida kõrgkooliõpingud. Mitmed intervjueeritavad (nt Tiina, Irja, Kaarel ja Olivia), kellel oli varasemalt kõrgharidus omandatud, tõid kutseõpingute valiku põhjuseks välja soovi õppida midagi praktilist ja seeläbi laiendada oma tööalaseid valikuid.

*Üheltpoolt oli see, et see töö, mida ma tegin, oli selline tubane töö, et see ei olnud piisavalt selline vaheldusrikas. Tahtsin endale sellist võimalust luua, et kui mul on tahtmist, siis ma saan ka ikkagi väljas töötada ja see eriala nagu sellist võimalust pakub. Ja see oli nagu üldse oma tööalaste valikute laiendamine oli üks põhjus. (Irja)*

Sarnaselt teistele autoritele (Jänese, 2006 ja Roosmaa et al., 2010), võib ka antud uurimuse põhjal öelda, et õpingutega alustamise põhjuseks võib olla lihtsalt soov ennast arendada. Valimisse sattus ka üks intervjueeritav (Tõnis), kelle jaoks oli uuesti täiskasvanuna kutsekooli õppima asumine ja eriala valik täiesti teadlik otsus ja juhuslikku ei olnud tema hinnangul seal midagi.

*Ega ma nii väga ei sattunud. /.../ ma mõtlesin mitmel korral selle peale ja ma isegi korra varem nägin Tallinnas, et oli see kuulutus, see oli nagu Tallinnas ja selle jaoks halvas kohas. Ja ma ei läinud. Aga siis ma ikka vaatasin vahel neid asju ja vaatan hops, /.../ pakutakse ka ja siis ma ütlesin kodus, et ma tahan minna. No nagu ta [abikaasa] hiljem päris nii välja ütles siis, ta lootis, et nii vana mees ei suuda enam konkureerida teistega, ega ta vast ikka sisse ei saa. Aga ta ei olnud pahane, ta toetas mind ikkagi ja kõik. Aga jah, siis ma läksin ja proovisin, see ei olnud juhuslik, see oli ikkagi teadlik valik. (Tõnis)*

Põhjused ja motiivid õpingute alustamiseks tasemeõppes võivad olla väga erinevad, mida kinnitavad ka valdkonnas läbiviidud uuringud. Roosmaa et al. (2010) nimetab oma uuringu põhjal õppijate soovi omandada uusi oskusi ja teadmisi ning ka seda, et õppimine aitab vaheldust leida igapäevaelu tööst ja rutiinist. Pilli (2005a) toob veel välja, et õppimise põhjusteks võivad olla näiteks elukoha muutus, töö kaotamine või hoopis rahulolematust tehtava tööga või igavus ja väljakutsete puudus. Sarnaseid põhjuseid tõid kutseõpingute alustamise motiivina välja ka antud uurimises osalenud, erinevalt varasematest uurimustest mainiti antud uurimuses veel isiksuslikku kriisi ning soovi leida akadeemilisele väljundile ka

praktiline väljund. Kõige enam aga toodi õpingute alustamise ajendina välja huvi õpitava eriala ja valdkonna vastu, mis on ka äärmiselt loogiline põhjendus, arvestades et haridustee jätkamise osas otsustati valik langetada kutsehariduse tasemeõppes õppimise kasuks. Intervjuude analüüsi põhjal saab väga selgelt väita seda, et täiskasvanuna minnakse õppima ainult seda, mida tõesti tahetakse õppida ning valikud langetatakse peamiselt sisetunde põhjal.

### *3.2. Kutseõpinguid positiivselt mõjutavad tegurid*

Selleks, et õppimisprotsess oleks edukas, peavad õpilased olema motiveeritud ja õpingutest huvitatud. Pilli (2005a) toob välja, et väga suur osa õppimisvõimest sõltub huvist aine vastu, suhtumisest õpetajasse ja õpetatava materjali usaldatavusest. Ülejäänud faktorid, mis õppimisvõimet mõjutavad, nagu näiteks emotsionaalsed, psühholoogilised ja keskkonnategurid, on tunduvalt vähem olulised. Antud uurimuse kontekstis eristus selgelt viis gruppi õpinguid positiivselt mõjutavaid tegureid: 1. õpetajad, 2. õppe praktilisus ja huvitav eriala, 3. õpingukaaslased ja grupi mõju, 4. täiskasvanud õppija isikuomadused ja enesejuhitavus 5. õpinguid toetav võrgustik.

#### *3.2.1. Õpetaja õpingute toetajana.*

Mitmed autorid (nt Illeris, 2006; Jarvis, 1998, Rogers, 2002) toovad ühe olulisema õpinguid mõjutava tegurina välja õpetaja kui võtmeisiku, kes loob õpinguid toetava õpikeskkonna. Eesmaa (2003) lisab, et õpetaja üheks olulisemaks rolliks on vaimse, sotsiaalse ja psüühilise keskkonna loomine. Intervjueeritavad nimetasid õpinguid mõjutavate positiivsete teguritena enim märksõna õpetaja. Õpilaskond on tänapäeval kutsekoolides muutumas väga heterogeenseks, kuna kooli astub erineva vanuse ja taustaga õpilasi ning üha enam avatakse eraldi õppekavasid täiskasvanutele, seega nõuavad need muutused klassi ette veelgi professionaalsemaid inimesi, kes suudavad oma tööd analüüsida erinevate sihtrühmade õpetajana. Karmi (2007) järgi vastutab koolitaja ise oma professionaalse õppimise eest, valmisolek õppida ja areneda sõltub sellest, kuivõrd on teadvustatud õppimise vajalikkus ja omandatud professionaalseks arenemiseks vajalikud oskused. Kutsekooli õpetaja amet on viimastel aastatel palju muutunud, eeldades õpetajatelt kohanemisvõimet ja paindlikkust ning sellest tulenevalt on pedagoogiline mitmekülsus muutunud äärmiselt oluliseks.

Käesolev uurimus annab kinnitust, et väga oluliseks aspektiks on see, et õpetaja arvestaks õppijate eripäraga ja eelneva taustaga ning kohtleks neid kui võrdseid koostööpartnereid ja suhtuks kui kolleegidesse. Samadele momentidele viitab oma uurimuses ka Ruul (2004). Intervjueeritavate hinnangud kutsekooli õpetajatele ja nende suhtumisele

õpilastesse kui täiskasvanud õppijatesse olid paljuski väga sarnased. Mitmel juhul töid intervjueeritavad välja ja pidasid oluliseks, et õpetaja roll on täiskasvanute õpetamisel olla pigem juhendaja kui traditsioonilises tähenduses õpetaja.

*See oligi selles mõttes just hästi tore, et see õpetajate suhtumine erines täiesti ülikooli omast. See oli väga suur kontrast. Et ei ole nagu sellist liinitööd vaid iga üks on indiviid ja täisväärtuslik inimene ja õpetaja on lihtsalt nagu juhendaja ja ei ole nagu selline, kellele peab alt üles vaatama. Et selline võrdne võrdsega suhtumine. /.../ siis kutsekoolis oli positiivne just see, et kõik olid nagu inimesed ja suhtlemine käis tunnis. Sellist asja, et õppejõud tuleb ja loeb ja kõik kuulavad ja vaatavad kalasilmadega ja konspekteerivad ei olnud, vaid ikkagi Sa mõtled kaasa ja räägid kaasa ja hoiad asja nagu töös. (Olivia)*

Rogers (2002) lisab, et oluline on täiskasvanute õpetamise puhul meeles pidada, et kokku saab väga eriilmeline grupp ning kõik nad toovad õppesituatsiooni kaasa oma isiklikud õnnestumised ja ka ebaõnnestumised. Neil kõigil on omandatud oma stiil õppimiseks ja nad teevad seda kõik erineval moel. Nii nagu Merriam ja Caffarella (1999) on välja toonud õppijate varasema kogemuse arvestamise olulisuse, tõstsid ka intervjueeritavad esile õpetajaid, kes oskasid meisterlikult õppeprotsessis kasutada õppijate varasemaid teadmisi ning siduda neid uutega.

*... teised [õpetajad] suhtusid meisse ikka kui täiesti võrdsetesse partneritesse, kui kaastöölisesse, sagedasti küsiti ka, et noh, kuidas Sina seda näed, mitte ei olnud, et üks püüab lollu targaks teha ja loll ei taha kuidagi vastu võtta, me olime ikka nagu ühel pool, et jagasime seda, mida teadsime ja kuulasime seda, mida ei teadnud. Mina pean küll ütleva seda, et tundsin ka kooli personali suhtes peaaegu et perekondlikku suhtumist. (Tõnis)*

Jarvis (1998) märgib, et õpetajad võiksid aidata õpilastel teadvustada õpitava olulisust, võimalusel võiks olla õpetus individualiseeritud ja pigem rakendusliku iseloomuga. Samuti võiks õpetajad julgustada pigem õpilaste enesehindamist. Nii õpetaja rollitäitmine kui ka tema poolt rakendatavad õpetamismeetodid peaksid esile tõstma täiskasvanud õppija väarikust ja inimlikke omadusi. Hakkarainen ja Lonka (2005) lisavad omalt poolt, et õpetajate oskusest soodustada õppijate enesejuhtimist sõltub väga palju. Oluline on seegi, et õpetaja on pigem koostööpartner kui hindaja. Antud uurimuse intervjuudest ilmnes samuti, et väga oluline on kogemuste vahetamine ning õpetajate pigem mitteformaalne suhtlemisstiil.

*Väga hea suhtlemistasand oli, ei olnud absoluutselt mingit üleolevat suhtumist. Üsna sageli oli just nii, et läks nagu kogemuste vahetamiseks, õpetajaid nagu huvitas meie kui*

*õpilaste kogemused ka. Seda omavahel kogemuste vahetamist oleks võinud isegi rohkem olla. (Triin)*

Täiskasvanud õppijad hindavad väga kõrgelt seda, kui õpetajad annavad nende tehtud töödele põhjalikku tagasisidet ja on õpilaste jaoks kättesaadavad. Tagasiside saamine kogu õpingute ajal soodustab õpingute edukat kulgemist. Asjakohane tagasiside teeb õppimise lihtsamaks ja toetab õppijat eesmärkide saavutamisel. Kui õpilane tunnetab seda, et tal läheb hästi, toetab see ka sisemist õpimotivatsiooni ning innustab veelgi enam pingutama.

*See on see üks asi, kui sa näed, et need asjad, mis Sa teed ja sa saad seda positiivset tagasisidet. Vaata, meil olid head õpetajad /.../. ..., kes andis väga põhjalikku tagasisidet ja kaapis Su töö korralikult läbi ja andis põhjaliku kirjaliku tagasiside. (Tiina)*

Vähem ei saa tähtsustada täiskasvanute õpetamisel õpetajate professionaalset ja meetoodilist lähenemist ning oluline on grupi tajumine ja grupiga suhtlemistasandi valimine. Tähtis on, et õpetaja tekitaks õpilastes positiivseid emotsioone, et õpilased sooviksid tundidesse minna ja tunnetaksid nende olulisust. Käesolev uurimus annab kinnitust sarnaselt Illerise (2006) ja Mezirowi (1997) poolt välja toodule, et täiskasvanud õppijad hindavad õpetajate puhul enim õpperühmaga suhtlemisostkust ning õppejõu erudeeritust. Intervjueeritavad tõstsid esile, et parimad õpetajad on karismaatilised oma ala professionaalid, kelle sõnades ei teki kahtlustki.

*/.../ plussi poole pealt kindlasti vene keele õpetaja, kes oli viis pluss, väga korralik meetoodika ja õppematerjalid, väga professionaalne lähenemine, väga hea suhtlemine grupiga, kus olid väga erineva tasemega inimesed. (Ingrid)*

Intervjueeritavad rõhutasid korduvalt, et õpingute edukale kulgemisele aitavad palju kaasa sellised õpetajad, kes oma tegevuse ja suhtumisega aitavad säilitada õpimotivatsiooni ning kellele läheb korda õpilaste antav tagasiside.

*/.../ mõned õpetajad olid ikka väga lahedad, neid kohe huvitas tagasiside. ... ikka õpetajaid huvitas, et mis me tahame või arvame. (Inga)*

Kokkuvõttena võib öelda, et täiskasvanud õppija vajab teinekord ehk rohkemgi õpetajapoolset toetust, kui see õppur, kellel on võimalus igapäevaselt õpetajaga suhelda ja nõu küsida. Läbiviidud intervjuudest ilmneb väga selgelt, et täiskasvanud hindavad üle kõige seda, kui neisse suhtutakse kui partneritesse ja kolleegidesse, mitte kui õpilastesse. Täiskasvanud õppija tunneb end toetatuna ja hästi, kui tema tööle antakse asjakohast tagasisidet ning tema tegemiste vastu tuntakse siirast huvi. Peamiseks märksõnaks on koostöö ja õpilaste aktiivne kaasamine õppeprotsessi. Antud uurimusest tuli välja seesama, mida on nimetanud ka Jarvis (1998) ja Illeris (2006), et õpinguid toetav õpetaja on hea suhtleja, erialaselt pädev ning

suuteline looma hea ja turvalise õpikeskkonna, kus kõikidesse õpilastesse suhtutakse lugupidavalt. Lisaks pidasid intervjuueeritavad oluliseks, et õpinguid toetav õpetaja suudab valida sobivad õppemeetodid ning julgustab ja toetab õppijat tema õpingutes.

### 3.2.2. *Praktiline õpe ja huvitav eriala.*

Kõik uurimuses osalevad intervjuueeritavad tõid välja kutseõpingute positiivse ja õpinguid toetava poolena välja selle, et õppetöö oli väga praktilise iseloomuga ja õpitav eriala oli põnev ning pakkus huvi. Valides täiskasvanuna õpingute alustamiseks või jätkamiseks kutsekooli, eeldab õpilane, et õpetus on võimalikult praktiline ja seostatud reaalsete situatsioonidega. Kuna väga mitmetel valimisse kuulunud õppijatel oli eelnevalt akadeemiline taust, siis seetõttu rõhutati just eelkõige akadeemilise hariduse ja kutsehariduse erinevusi.

*/.../ oli piisavalt praktiline. Ütleme nii, et ülikoolis on ikkagi väga paljud asjad nii öelda loengu stiilis ja seda praktikat on suhteliselt vähe. /.../ Minu jaoks oli oluline see, et ma sain kõik üle korrata ja meelde tuletada. Ja see selline lihtne ja loogiline lähenemine aitas asju meelde tuletada. Mulle meeldis jah, et sellised lihtsad asjad tehti nagu selgeks. (Irja)*

Mitmel puhul jäi kõlama, et praktiline õpe on just see, mille järele on tulnud ja ootused sellega seoses on väga kõrged. Seetõttu võib mõnikord praktilise õppe vähesus saada õpinguid takistavaks teguriks, juhul kui praktilist õpet ei ole piisavalt või see ei vasta õpilaste ootustele. Käesoleva uurimistöö kontekstis saab kindlasti käsitleda praktilist õpet õpinguid soodustava tegurina, kuna valimisse kuulujad kirjeldasid õpingute meeldiva aspektina just praktilise õppe rohkust, mis oli alati huvitav ja aitas eriala omandamisele väga tugevalt kaasa. Praktilise õppe olulisuse märkisid enamik intervjuudes osalenutest, neist Inga oli üks, kes õppis paralleelselt kahes kutsekoolis.

*Samas see oli ju midagi täiesti uut, mille järgi ma olingi tulnud. Täiesti teistmoodi oli võrreldes ülikooliga muidugi praktiliste tööde hulk. Teine aasta oli mõlemas koolis praktilisi töid hästi palju. Mida nagu oligi oodata kutsekoolist. (Inga)*

*Hästi meeldis mulle see, et kui me õppisime ..., siis ikka läksime ja katsusime ja vaatasime, tegime ... ja läksime sinna keskkonda õppima, mitte ei istunud klassis. Praktiline ja hästi seotud. (Olivia)*

Sarnaselt Knowlesi et al. (2005) andragoogilises mudelis kirjeldatule, tuli ka antud uurimusest välja, et valimisse kuulunud olid orienteeritud õppimisele ning eriti huvitasid neid teemad, mis on seotud eluliste situatsioonidega ning mida oli võimalik kohe praktikas rakendada.

*Minu jaoks isiklikult oli kõige sümpaatsem asi see nii öelda õuesõpe, see oli nagu väga suur vaheldus ka sellele, mis tavaliselt toimub. Sa lähed välja, sa näed asju ja sa räägid. Noh, see on kuidagi päris, need asjad, mis Sulle räägitakse, on nagu päris asjad. Sa ei kujuta ette, et see on nagu päris, aga Sa lähed ja vaatad ja need muutuvad kuidagi reaalseks. (Kaarel)*

Uurimusest tuli välja seesama, millele viitavad ka O'Toole & Essex (2012), et täiskasvanud hindavad õpetust just praktilisuse aspektist ja nende jaoks on olulised spetsiifilised teadmised ja oskused ning et täiskasvanud on vähe tolerantsed igavate klassiruumis toimuvate tundide suhtes. Kutseõpetajatel ongi suurepärane võimalus oma õpetamismetoodika paika panna selliselt, et õpetus oleks üles ehitatud võimalikult praktiliselt, kombineerides erinevaid meetodeid. Õpilased hindavad kõige enam seda, kui nad tunnetavad, et õpetus on realselt seotud õpitava erialaga ning õppetöö käigus saab võimalikult palju õppida praktiliste tegevuste käigus.

### 3.2.3. Õpingukaaslased ja grupi mõju.

Väga olulist mõju avaldab täiskasvanute õpingute edukale kulgemisele grupi dünaamika ning õpingute läbimine ühtse meeskonnana. Intervjueeritavatest enamik tõid õpingutega seotud positiivsete emotsioonidena välja grupi toetust ja meeskondlikku ühtekuuluvustunnet. Jeedase (2011) hinnangul on tähendusliku õpikogemuse kujunemisel oluline roll just õpingukaaslastel, mis tuli väga selgelt välja ka antud uurimuse tulemusel. Mitmel korral rõhutasid intervjueeritavad grupi tähtsust õpingute kõige olulisema mõjutajana ning mitmed intervjueeritavad tõid välja, et rasketel momentidel olid just grupikaaslased need, kes innustasid õpinguid jätkama.

*.... väga positiivne avastamise tase oli inimesed. Kui ma vaatan oma elu kõiki õpingugruppe, siis see on ikka topp number üks olnud. See, ma arvan on olnud kõige suurem pluss selle õpingu juures, ühel hetkel ikkagi innustas see, et seltskond oli jube hea. (Ingrid)*

*Aga ma peaks ütlema, et meie kursus oli äärmiselt tore ja perekondlik kursus. See andis sellele asjale hästi erilise magusa maitse (naer). Grupi toetus oli väga suur. Võib olla ongi üks küsimus, et kuidas valida gruppi, keda õppima võtta, kuidas luua gruppi, kui nad on õppima tulnud. (Tõnis)*

Intervjueeritavate hinnangul kujunes grupikaaslastest sagedasti suur sõpruskond, kellega ka peale õpingute lõppu aktiivselt edasi suheldakse. Grupikaaslaste toetus võib osutada oluliseks ka toetamaks grupi liikmeid kui neil on isiklikke probleeme, mis takistavad



õpingute sooritamist. Mittetraditsiooniliste õppijate puhul saab kokku grupp väga erinevate elualade esindajatest, kes kõik on valmis üksteist õpingutes toetama.

*Meil oli minu meelest väga värvikas grupp. Huvitavate elualade esindajad ja mõned juba töötasid erialal, mõni õppis lihtsalt ja täiendas, soovis saada uusi teadmisi. Mõnel oli töökoha saamise motivatsioon, mõnel kvalifikatsiooni tõstmise motivatsioon. Üldiselt olime ikka väga ühtne grupp ja saime omavahel väga hästi läbi. Õppisime ka ühikas koos ja sellist üksteise toetamist oli päris palju, mingit kärukeeramist küll ei olnud. See toetamine laienes ka isiklikule elule, inimesed toetasid üksteist ka laiemas plaanis.*  
(Triin)

Grupi olulisus õpinguid mõjutava tegurina tuli välja ka Scanloni (2009) uuringust, kus ta rõhutab, et positiivsed kogemused ning grupi toetus mõjutavad kindlasti õpingute edukat sooritamist. Samas kaks intervjuueeritavat (Kaarel ja Tiina) tõid grupidünaamika seisukohast välja hoopis teistest erinevad seisukohad. Nemad jälgisid kokku tulnud gruppi kui kriisisituatsioonis olevaid inimesi ning tõid välja, et täiskasvanuna on hea uut gruppi jälgida ja teha inimestega suhtlemise osas oma valikuid vabalt, kuna ilmtingimata ei ole vaja gruppi kuuluda.

*Tead, seda ma avastasin juba seal ... kursusel, et jube kihvt on käia koolis, kui Sa oled vana. Saad jälgida kõrvalt ja ei ole vaja tingimata sellesse gruppi kuuluda nagu on keskkooli ajal või pubekana. Ja tead, kui seda ei ole, siis kõik inimesed on nii toredad. Ühesõnaga nii on nii tore koolis käia, sa leiad need inimesed, kes sulle sobivad ja need, kes üldse ei sobi, sul ei teki ka ühtegi vastasseisu ja konflikti. Aga meil oli üsnagi ühte hoidev seltskond ikkagi.* (Tiina)

*Mulle on alati meeldinud see, et on mingi kollektiiv, kes hakkab uuesti ja kellel on nagu mingi restart, sest nad on nagu alati mingis kriisiolukorras olevad inimesed. Selles mõttes kriisi, et neil ei ole midagi häda, aga nad otsivad midagi muud ja nad ei tea täpselt, mis nad otsivad. Alguses oli, et nad käisid nagu indiviidid kohal ja ühel hetkel see moodustas mingi grupi ja siis sa vaatad ja püüad aru saada, et mis tal siis nagu varesti on elus ja ühel hetkel see tuleb kuidagi ka välja ja siis see on nagu lugu, erinevad lood, mis on Sinu silme all.* (Kaarel)

Märja et al. (2003) soovivad õpetajatel silmas pidada grupidünaamikat, kuna ükski kooslus ei muutu grupiks automaatselt. Enne kui grupi koostöö muutub tulemuslikuks ja kujuneb õppeprotsessis vajalikuks tugisüsteemiks, tuleb grupil läbida erinevad arenguetapid. Kui jätta grupp iseregulatsiooni hoolde, võib see koostööfaasi jõuda alles lõputunnistuste jagamiseks. Seega on üheks koolitaja oluliseks rolliks õppegrupis toimuvate protsesside

mõistmine ja oskus neid reguleerida. Kindlasti on õpperühm õppimise suureks allikaks, kuna iga grupiliikme teadmised ja kogemused on väärt õppematerjaliks, mida koolitaja ei tohiks kasutamata jätta. Rogers (2002), märgib veel lisaks, et õpigrupist võib saada omaette kogukond, kes on valmis üksteist õpingutes toetama.

### 3.2.4. Täiskasvanud õppija isikuomadused ja enesejuhitavus.

Õpingute edukaks sooritamiseks on vajalikud teatud isikuomadused. Õppimise võimalikkus ja tulemuslikkus sõltuvad nii välistest tingimustest kui ka inimese enda soovist ja tahtest õpinguid edukalt lõpetada ning endale seatud eesmärkidest. Läbiviidud intervjuudel nimetasid mitmed intervjuueeritavad, et nende põhimõtted ja iseloom on sellised, et alustatu tuleb alati lõpuni viia ja seetõttu ei ole õpingute katkestamine nende puhul mitte mingil juhul võimalik. Antud uurimuse puhul tõid valimisse kuulujatest kaks kolmandikku välja, et neile väga meeldib õppimine ning see on nende jaoks iseenesestmõistetav tegevus. Mitmel juhul rõhutati, et kui endale juba kohustus on võetud, siis tuleb ka asjad lõpuni teha. Kuna käesoleva magistr töö valimisse kuulujatest enamikel oli väga kõrge eelnev haridustase (valimisse kuulujatest seitsmel on kõrgharidus), võib sellest järeldada, et õppimisega seonduv tekitab neis pigem positiivseid emotsioone. Eelpool järeldatut toetab ka Roosmaa et al. (2010) uurimus, millest tuli selgesti välja, et kõrgema haridustasemega täiskasvanud suhtuvad õpingutesse ja õppimisse tunduvalt positiivsemalt kui madalama haridustasemega täiskasvanud.

*... mulle õppimine meeldib. Ma ei suuda ilma õppimata üldse ollagi, ma pigem õpiks kogu elu kui käiks tööl. (Triin)*

*Mulle meeldib, kui on mingi õppimine koguaeg, selles mõttes, see on nagu areng, mulle meeldib, kui on kogu aeg areng ja see on minu jaoks loomulik. (Olivia)*

Käesolev uurimus annab kinnitust erinevate autorite (nt Jarvis, 1998; Lõhmus, 2000; Merriam & Caffarella, 1999) poolt välja toodule, et õpivõime on seotud aktiivse eluhoiakuga ning inimesel on vaja pidevalt õppida ja ennast täiendada, kuna see aitab tal end tunda ühiskonna täisväärtusliku liikmena. Mitmest intervjuust ilmnes, et pidev enesetäiendamine ja -arendamine on käesolevas uurimuses osalejate jaoks iseenesestmõistetav tegevus.

*... mul ei ole õppimise vastu kunagi midagi olnud ja ega kui nii ütelda, siis ma ei olnud kunagi pilli põõsasse visanud, sest ma koguaeg täiendan ennast, ma praktiliselt võtan kõikidest nendest koolitustest osa, mis on võimalik. Isegi nendest, mis absoluutselt minu erialaga kokku ei lähe. Noh, et aju pealuu külge kinni ei kuivaks [naer]. (Tõnis)*

Erinevalt Goldingi (2011) uurimusest, kus üle 50-aastaste meesterahvaste suhtumine õppimisse ja koolitustesse oli väga negatiivne, ilmneb antud uurimistöö käigus läbi viidud intervjuust 58- aastase Tõnisega, et õppimine on ka vanemas eas oluline ning aitab püsida aktiivsena ja hoida vaimu erksana.

Üks intervjuueeritav (Olav) tõi oma senise õpikogemuse põhjal välja, et nüüd täiskasvanuna kutsekooli õpilane olles, sai ta esmakordselt tunda, mida tähendab, et õppida on tore. Tema varasemad õpingud olid olnud pigem ebaameeldivad kogemused, mistõttu on ta mitmel korral oma õpingud erinevates koolides katkestanud. Erinevalt mõne teise autori (nt Lõhmus, 2000) väljatoodust suutis antud uurimuse valimisse kuulunud intervjuueeritava positiivne õpikogemus tõestada, et alati ei kehti täiskasvanud õppijate puhul see, et varasem negatiivne õpikogemus kantakse üle ka täiskasvanuna õppimisse.

*See oli esimene kord, kus mulle tõesti meeldis õppida, tunnis olek ja see kuulamine oli põnev. (Olav)*

Mitme uuritava puhul tuli intervjuu käigus välja, et enne kutsekooli õppima asumist arvasid nad, et õppimine on kindlasti lihtsam kui ülikoolis. Neile oli üllatuseks, et õpetajate nõudmised on väga kõrged ning kõik suhtuvad õppimisse väga tõsiselt. Kohati peeti esitatud nõudmisi ehk liigagi kõrgeiks. Samas mitte keegi intervjuueeritavatest ei väitnud, et õppimine oleks kutsekoolis olnud tema jaoks liiga lihtne, õppimine osutus kergemaks vaid nende jaoks, kes olid kutsekoolis õpitava valdkonnaga varem kokku puutunud.

*Olles ise ... ja nähes õppetöökorraldust, siis ma arvasin, et kutsekool on ikkagi lohvakam. Et Sa lähed sinna, mingi kutsekas jne, aga ei, Sa pidid ikka õppima ja mõlemas koolis oli esimene aasta ikka eriti hull. /.../ Kui Sul sessi ajal on ikka 3 kontrolltööd, ühe lõpetad, hakkad järgmiseks valmistuma ja kõik võtavad seda väga tõsiselt. /.../ Ja ei ole sellist suhtumist, et las olla. Kõik võtavad ikka väga tõsiselt. See nagu motiveerib Sind ka paremini pingutama. (Inga)*

Õppimiseks vajalikele isiksuseomadustele ja hoiakutele on viidanud mitmed autorid (nt Märja et al., 2003 ja Pilli, 2005a), need olulised omadused on kenasti kokku võetud ennastjuhtiva õppija kontseptsioonis. Pilli (2005a) kirjeldab, et edukat õppijat iseloomustab see, et ta suudab materjalist selekteerida just kõige olulisema info. Samuti toob ta välja kolm tema hinnangul olulist karakteristikut, mis aitavad täiskasvanul edukalt õppida, need on selge ja loogiline mõistus, aktiivne püüd informatsiooni enda jaoks vajalikult tõlgendada ja adekvaatselt tugev enesehinnang.

*Ei olnud üldse lihtne, kui päris aus olla. Ei olnud lihtne, oli teistmoodi. Ülikoolis oli vähem aineid, mis mind niimoodi huvitasid. Siin oli natukene aineid, mis mind jätsid*

*täiesti külmaks ja mille tegemine oli piin, aga ma olin täiskasvanud ja ma teadsin, et nendest asjadest, mis koolis teha antakse, me ei aruta, kas need on mõistlikud või mitte, need tuleb lihtsalt ära teha. (Tiina)*

*See, et mul oli erialane taust, see tegi õppimise mulle kindlasti lihtsamaks. Ma arvan, et teisest valdkonnast tulnuna oleks mul kindlasti palju raskem olnud ja ma oleks pidanud palju rohkem tööd tegema. See tegi küll asja lihtsamaks, aga ma ei ütleks nüüd, et mul ei olnud midagi õppida ja et ma ei pidanudki mitte midagi tegema. Igale asjale saab ikkagi erineva nurga alt läheneda. (Irja)*

Täiskasvanud õppijate enesejuhtimise temaatikat on käsitlenud mitmed autorid (Grow, 1991; Illeris, 2006; Jarvis, 1998; Jänese, 2006; Lønstrup, 2001; Mezirow, 1997). Jänese (2006) iseloomustab ennastjuhtivat õppijat kui isikut, kellele on iseloomulik suhtlemine, dialoog õpetaja ja grupikaaslastega ning kes suudab oma arengut analüüsida ja reflekteerida. Antud uurimus annab kinnitust ka Stockdale'i ja Brocketti (2011) poolt kirjeldatule, et ennastjuhtiv õppija defineerib ise väga selgelt oma õpivajaduse ja lähtuvalt sellest seab ka enesele eesmärgid. Valimisse kuulunutest tõi intervjuueeritav Kaarel välja aspekti, et tema seadis endale õpingute käigus kohati isegi kõrgemad eesmärgid, kui koolis nõuti ja lähtus õpingutes ainult ise endale seatud eesmärkidest, mis tegi ka õpingute eduka sooritamise mõnevõrra keerulisemaks.

*Ja tavaliselt ma nagu noh seadsin ise mingi eesmärgi, justkui sisetunde, et millal ma olen rahul ja millal ma olen omandanud selle asja. Ma ei oska nagu seda vahet teha, et kus kohas lõppesid teiste nõudmised ja kus algasid minu enda nõudmised. Et kui Sa ise sead endale nagu kõrge lati, siis Sa pead ikka vaeva nägema. Mulle tundub, et ma tahtsin ikka, et sellest tõuseks kasu endale. (Kaarel)*

Õppurite kirjeldustele ja arvamustele tuginedes saab öelda, et tegemist on olnud ennastjuhtivate õppijatega, keda iseloomustavad eneseteadlikkus ja vastutuse võtmine oma õpingute eest.

### 3.2.5. Õpinguid toetav võrgustik.

Ruul (2004) toob oma uurimistöös välja sarnaselt antud uurimistööst väljatulnule, et kaks olulist tegurit, mis soosivad õpingute edukat kulgemist ning lõpetamist on positiivsed suhted õppijate ja õpetajate vahel ning pere ja lähedaste toetav suhtumine õpingutesse. Selle uurimuse kontekstis tõi uuritavad lisaks lähikondlaste toetusele välja, et positiivselt mõjutavad õpingute kulgemist kolleegide ja tööandja suhtumine ning väheoluline ei ole ka toetav keskkond koolis.

*Põhimõtteliselt olin ikka nädala kuus kodust ära ja taustajõududele andis see ikka tunda küll. Üks laps läks selleks hetkeks kogu aeg vanavanemate juurde. Ega ma muidu ei oleks saanud selliseid kohustusi võtta, kui ei oleks sellist võimalust olnud. (Inga)*

*No mul pere teab, et minuga ei ole mõtet vaielda, et seda, mida ma pähe võtan, seda ma ka teen. Neil jääb ainult üle nõustuda ja toetada. Ja siis oligi, et eks ma võtsin vahepeal abikaasa kaasa, kes jalutas kooli juures lapsega või õe võtsin kaasa ja vahest ämma või vahest ema. Kusjuures kooli poolt mulle hullult meeldis see, et võimaldati meile seal ühikutubasid kasutada, mis oli tõesti väga positiivne. (Triin)*

*Ja mõned töökaaslased on pigem sellised väga julgustavad ja on öelnud, et Sa tegid väga õige sammu, et ma endale seda valikuvõimalust laiendasin. (Irja)*

Intervjuude põhjal saab väita, et üheks olulisemaks kriteeriumiks täiskasvanuna õpingute edukaks sooritamiseks on õpinguid toetav võrgustik. Kui lähedased ei mõista õppija vajadust oma aega pere kõrvalt õpingutesse panustada, on väga keeruline tulemuseni jõuda. Just perekonna ja sõprade toetuse olulisusele viitavad ka Scanloni (2009) uuringus osalenud täiskasvanud õppijad, tuues välja, et perekond ja sõbrad saavad toetada õppijat mitmel erineval moel, näiteks oma teadmiste ja kogemuse pagasiga, või jagades oma ressursse, aidates näiteks õppija perekonda.

Kokkuvõttena võib öelda, et antud uurimusse kaasatud kutsekoolis õppinud täiskasvanute intervjuude põhjal on nende hinnangul õpinguid kõige enam mõjutavad positiivsed tegurid järgmised:

- õpetajad ja nende professionaalsus;
- praktiline õpe ja põnev eriala;
- kaasõpilaste toetus ja grupivaim;
- täiskasvanud õppija isikuomadused ja enesejuhitavus;
- õpinguid toetav võrgustik.

### 3.3. Kutseõpinguid negatiivselt mõjutavad tegurid

Täiskasvanud õppijaid on kirjeldatud kui ennastjuhtivaid, motiveeritud ja iseseisvaid õppureid. Ekslikult võib jääda mulje, et täiskasvanud õppija saab endaga alati hakkama, suudab säilitada õpimotivatsiooni ning tema toetamisele ei pea erilist tähelepanu pöörama. Erinevad uurijad (Kiss, 2012; Ruul, 2004; Scanlon, 2009) on põhjalikult kirjeldanud täiskasvanud õppurite õpinguid takistavaid tegureid. Käesolev uurimus annab väga selgelt kinnitust Ruuli (2004) uurimusele, kus samuti tuli välja, et paljudel täiskasvanud õppijatel

esineb õpingute käigus õpimotivatsiooni langust. Õpingute katkestamise mõtted on olnud seotud peamiselt aja vähesusega ning raskustega töö, kooli ja kodu ühitamisel. Õppimist häirivate teguritena nimetatakse sageli veel puudujääke õppetöö korralduses, mille suhtes on täiskasvanud õppijad väga kriitilised.

Athanasou (2008) toob välja, et täiskasvanud õppijate õpimotivatsioonile võivad saatuslikuks saada väga mitmed tegurid. Õppija motivatsiooni võivad mõjutada nii inimese emotsionaalsed muutused (nt hirm läbi kukkumise ees, eduelamuse vajadus) kui ka muutused õppeülesannetes (nt ülesanded ei ole asjakohased, ei saada aru eesmärgist ja osutuvad liiga raskeks). Pilli (2005a) rõhutab, et tahe ja motivatsioonidünaamika mõjutab kogu õppimisprotsessi ning inimese motivatsiooni mõjutab suhtumine nii iseendasse kui teistesse.

Käesoleva magistr töö käigus läbiviidud intervjuude analüüsi tulemusel eristus väga selgelt kolm gruppi õpinguid negatiivselt mõjutavaid tegureid: 1. õpetajad, 2. õppetöö korraldus ja 3. õppimise ja töö ühitamine.

### 3.3.1. Ebaprofessionaalne õpetaja.

Kui antud uurimistöös kirjeldati eespool õpetajat kui persooni, kellest sõltub õpingute edukas sooritamine väga palju ning kes on võtmeisikuteks õpingute edukal kulgemisel, siis intervjuueeritavate õpingutega seotud negatiivsed emotsioonid olid kõige enam seotud just õpetajatega ning nende ebaprofessionaalsusega. Kuna kutseõpetajate puhul ei ole nõutav oma professiooni tõendamine täiskasvanute koolitajana, siis satuvad klassi ette selleks spetsiaalset ettevalmistust mitte omavad õpetajad. Karm (2007) toobki välja, et täiskasvanukoolitajate professionaalne areng toimub või ei toimu peamiselt koolitaja isiklikul vastutusel, kuna pädevust tõendavad dokumendid ei ole nõutavad. Samuti lisab ta, et täiskasvanute koolitamine on keeruline ja mitmedimensiooniline tegevus ning sellega toimetulek eeldab koolitajalt asjatundlikkust ja valmisolekut ennast arendada.

Täiskasvanutega ei ole võimalik manipuleerida, nad tajuvad ebaprofessionaalsust väga hästi, ei lepi sellega ning on hinnangute andmisel väga kriitilised. Intervjuueeritavad tõstsid esile, et väga oluline on õpetajate erialane professionaalsus, võime valida sobivad meetodid ning paika panna lähtuvalt sihtrühmast koolituse sisu. Mitmel juhul mainisid intervjuueeritavad, et kui õpetaja ei suuda tajuda grupi taset, ei saa tekkida ka efektiivset kommunikatsiooni.

*/.../ kui ma saan aru, et inimesel puudub õpetamise süsteem ja kui ma hakkab mõtlema, et meie oleme ju täiskasvanud õppijad, ja täiskasvanud õppijate puhul hakkab õppejõud nautima seda, et tal on võimalik täiskasvanud inimestega arutada maailma*

*asju ja kui ma saan aru, et tunni lõpuks ei ole me mitte grammi võrragi esialgsest edasi liikunud ja kogu see õppematerjal jääb koduseks läbitöötamiseks, et siis tekib küsimus, et miks ma istun üldse seal tunnis, kui ma võiks ise kasvõi samal ajal seda raamatut lugeda, mida antakse kodutööks. Või siis selle sama .... õpetaja näide tuua, kus õpetaja hakkab samamoodi õpetama, kui kaheksanda või üheksanda klassi õpilasi. /.../ mõistete peale tööd tegema, mis tundus nonsenss. (Ingrid)*

Uuritavad kirjeldasid mitmetel juhtudel, kuidas õpetajad käitusid täiesti ebaprofessionaalselt. Intervjueeritavad tõid mitmel juhul näiteid, kuidas õpetajad unustasid, mida tähendab õppijakeskne lähenemine ning nende jaoks ei olnud oluline, et tegemist on täiskasvanud õppijatega.

*No minu meelest ei saa anda ... inimene, kes ise ei oska absoluutselt suhelda. Sest ta ei oska suhelda ja see, mida ta õpetas seal oli absoluutselt null, tegelikult on see aine erialaselt väga oluline, aga see aine oli null. /.../ et seda tundi järele vastata, seda kahte parandada, siis ta ei võtnud [vastama], ütles, et tal ei ole aega ja kui lõpuks said kokkuleppele ja ajasid teda taga, siis lõpuks ei tulnud ta kohale ja ei vastanud isegi telefonile. Ta lihtsalt, kuidagi ülbelt ignoreeris ja oli hästi üleoleva suhtumisega. (Olivia)*

Antud uurimuse puhul tulid välja sarnased aspektid, millele on viidanud ka Rogers (2002), et täiskasvanute õpetamise puhul on väga olulisteks märksõnadeks õpetaja suhtumine õppijatesse ning igakülgne paindlikkus. Täiskasvanud õppijad aktsepteerivad ja respektseerivad õpetajat nii kaua, kuni õpetaja on aus iseenda ja õppijate suhtes.

*Rekord oli vist 1 tund ja 50 minutit, enne kui ta asjani jõudis. Ütleme nii, et selle õpetaja tunnid oleksid võinud olemata olla. /.../. Ta andis meile materjalid, ütles et tuleb tunnikontroll, lugege läbi, töö tuleb selle peale, töö tuligi selle peale, aga tunnis käsitlesime me seda pinnapealselt. Et ma räägin, et need tunnid oleksid võinud, riigi kirumine ja mingisuguse oma tülpimuse välja näitamine, võiks sõbraga saunas teha. (Olav)*

Toodud näidete puhul saab välja tuua mitmeid olulisi momente. Täiskasvanute koolitaja puhul on suhtlemisoskus väga tähtis, Jõgi ja Karu (2011) toonitavad, et väga oluline on kontaktide loomine ja hoidmine ning võime kuulata. Krips (2010) lisab, et õpilaste ja õpetajate vahelisel positiivsel suhtel on väga tihe seos õpimotivatsiooniga ja õpetaja suhtlemisoskustest on vähe kasu, kui ta suhtub õpilasse kui objekti. Õppeprotsessi tuumaks võib pidada ka suhtlemissituatsioonide loomist. Kuna kutsekooli õppima asuvad täiskasvanud on kõik väga erineva tasemega on oluline tajuda grupi keskmist taset ning õpetus peab olema konstruktiivne ja efektiivne.

*Oluline on, et õppejõud tajuks grupi taset ja märkaks ka seda, kui motivatsioon hakkab ära kaduma. Kui mõelda, kus inimeste motivatsioon kaob ära, see tekib lihtsalt siis, kui tekib küündimatuse tunne või see, et ma ei jõua enam niikuinii ree peal püsida. (Ingrid)*

*Paindlikkust nagu vahel ei olnudki, et kui oli mingi praktiline töö ja Sind kohal ei olnud, siis nagu ei olnudki võimalik järgi teha. Et sellist paindlikkust oli vähe. (Inga)*

*/.../ mina nägin, et kui õpetaja ei viitsinud tegeleda või ei teadnud täpselt, milles tema aine seisneb, siis oli vaja kirjutada essee. Esseesid teemal mina kui ... tuli kirjutada päris palju, ühele ja teisele. See oli niisugune koht, kus ma mõtlesin, et „tere tulemast“, sinu aines on kindlasti veel igasuguseid asju, mida õpetada meile. Ühesõnaga see oli selge näide sellest, kuidas õpetajal ei ole arusaama, kuivõrd palju temast võiks tegelikult kasu olla. (Tiina)*

Intervjueeritavad rõhutasid, et lisaks suhtlemisoskustele on ülioluline, et õpetaja suudaks arvestada grupi eripäraga, oskaks leida parimaid õppemeetodeid ja neid rakendada. Õppematerjalid ning iseseisvad ja rühmatööd peaksid olema valitud selliselt, et õpilane tunnetab õppimise eesmärgi ja et need aitavad kaasa õpiväljundite saavutamisele, mitte et asju peab tegema lihtsalt tegemise pärast. Sarnaseid aspekte on välja toonud ka Gravani (2012), kelle hinnangul ei tohiks koolitaja hetkekski unustada, et täiskasvanud õppijatel on kõikidel individuaalne õppimise stiil, millega koolitaja peaks arvestama.

Sarnaselt Rogeri (2002) poolt kirjeldatule, võib ka antud uurimuse puhul välja tuua, et olulist rolli aine omandamisel mängib õpetaja isiksus ja tema aine edasiandmise oskus ehk õpetamise oskus.

*need ... tunnid olid ju väga kasulikud tegelikult ja kõik see, aga tema tunnid olid igavad, sest tema isik oli nii kuradima igav, et seal oli raske ärkvel püsida. (Tiina)*

Märja et al. (2003) märgivad, et just õpetaja on see, kes saab tuua õppekeskkonda intellektuaalse sisu. Õppija eesmärgi ja õppimist saab õpetaja mõjutada läbi õpetatava sisu, püstitatud eesmärkide ja sobiva õpikeskkonna loomisega. Lisaks mainivad nad, et õpetajal on õppeprotsessi toetajana ja suunajana väga oluline roll. Õpetaja ülesandeks on leida kognitiivseid eesmärgi toetavad ülesanded ja õppemeetodid. Vähemtähis ei ole see, et õpetaja peab märkama õppijate raskusi, oma õpilasi tunnustama, jagama tagasisidet ja soodustama eneseanalüüsi ning toetama õppija enesejuhitavust.



### 3.3.2. Õppetöö korraldus.

Mitmetes uuringutes (Roosmaa et al., 2010; Ruul, 2004) on õpinguid takistavate teguritena nimetatud just õppetöö korraldusega seotud tegureid. Roosmaa ja Tamm (2010) toovad välja, et täiskasvanud õppijale on väga oluline õppetöö korralduse paindlikkus, õpilased hindavad individuaalset lähenemist ja nende hinnangul aitavad õpingutele kaasa paindlikud õppemeetodid. Ruul (2004) toob samas oma uuringus välja, et täiskasvanute õppimist häirib väga tõsiselt, kui õppetundide korraldus on kehv, õppesisu jätab tõsiselt soovida ning lisaks on liiga palju iseseisvat tööd ning kontaktõppe maht on liiga väike. Kenner ja Weinerman (2011) rõhutavad omakorda, et unustada ei tohi, et täiskasvanud kasutavad erinevaid õpitehnikaid ja omandavad materjali endale sobival viisil. Lisaks toovad nad välja, et täiskasvanud on ennastjuhtivad õppijad ja suudavad väga hästi selekteerida olulise info ebaolulisest. Siin ehk ongi koht, kus õppetöö korraldajad peaksid väga selgelt analüüsima, kas õppetöö koormus ja iseseisvate tööde maht on kooskõlas õpiväljunditega ning kas ülesanded, mida õpilastele antakse on läbimõeldud ja kooskõlas õppekavaga. Samuti on oluline jälgida, et õppija tunneks, et on oodatud õppekeskkonda, mis eeldab õpilastega tihedat infovahetust ja -jagamist.

*/.../ info kättesaamine oli nii raske. Et noh, alguses ei olnud sellist tutvustavat tundi, et noh, kuidas siin koolis asjad käivad ja et mis ruumid ja kuhu minna ja kuidagi nagu pea laiali otsas. Kuidagi, et mis ja kus. Ühesõnaga, et see oli kuidagi nii, et miks te üldse tulite siia. (Olav)*

Mitmed intervjuueeritavad tõid esile, et õpingute kõige raskemad momendid olid just seotud hetkedega, kui erinevates ainetes anti palju iseseisvaid töid ning koduste tööde hulk suurenes märkimisväärselt. Motivatsiooni langust kutsusid esile just sellised kodused tööd, mis olid eriala õppimise seisukohast ebahuvitavad ja metoodiliselt õpetaja poolt läbi mõtlemata.

*Kui need kodused iseseisvad tööd hakkasid kuhjuma ja läksid mahukamaks ja see mägi tundus juba nii suur, et leida aega selle jaoks ja leida motivatsiooni, see võib olla vahepeal tekitas selle tunde, et ah ma ei jaksa ja ma ei taha. (Irja)*

Pilli (2005b) toob välja, et kuna täiskasvanuõppes on iseseisval tööol suure mahu tõttu väga suur tähtsus, siis on väga oluline see väga hästi planeerida ja teostada. Tähtis on juhendaja roll ja sisuline juhendamine. Lisaks rõhutab Pilli (2005b), et äärmiselt oluline on õppurile julgustavat ja sisulist tagasisidet anda.

*Mõned kodused ülesanded oli jah sellised, et ma teen need ära, aga ma ei saa sellest tegelikult midagi endale kasu. Mulle tundus, et ma teen seda nagu rohkem õpetaja jaoks,*

*aga ma tahan ju enda jaoks õppida. Mulle ei meeldi nii, et ma teen asja ära, aga ise sellest kasu ei saa. (Ilona)*

*Küsimus ongi selles, et mitte õpitu oleks ebahuvitav või kaoks ära motivatsioon õppida, vaid see tase, mis oleks justkui vajalik heaks materjali läbikäimiseks, analüüsimiseks, endale selgeks tegemiseks, see ühel hetkel osutus antud metoodikatega ma arvan paljudele ebamõistlikuks. (Ingrid)*

Erinevate õppemeetodite kasutamine peab olema koolitaja poolt väga hästi läbi mõeldud ja endale selgeks tehtud, milliseid eesmärke meetod kannab ja mis on meetodi tugevused ja nõrkused. Märja et al. (2003) manitsevad, et õpetaja peaks vältima olukordi, kus meetodi rakendamise otstarbekus jääb õppija jaoks ebamääraseks. Õppijatel ei tohiks kunagi jääda tunnet, et õppemeetodit kasutatakse vaid meetodi enese pärast või ajatäiteks või et õpetaja muid meetodeid ei valda.

Meier (2011) toob välja, et iseseisvate tööde puhul on väga oluline toetada õpilaste õpimotivatsiooni ning anda õppijatele põhjalikku tagasisidet, sest vastasel juhul jääb õppimisprotsess poolikuks. Samuti ei maksa iseseisvatele töödele anda pelgalt lakoonilist kommentaari, sest see võib olla edaspidiseks pärssiva mõjuga. Õpetaja ülesandeks on innustada õppijaid omandatud aktiivselt rakendama.

Jeedas (2011) soovib loobuda õpetajatel neile omasest kontrollist ja lasta õppijatel endil võtta vastutus. Samuti soovib ta koolitused üles ehitada selliselt, et õpilastel oleks võimalik endil võtta initsiatiiv, et nad saaksid harjutada mõne meetodi rakendamist ning hiljem saada grupikaaslastelt tagasisidet. Jeedas (2011) soovib õpetajatel õppijaid usaldada, kuna õppijatele on väga oluline, et neid märgataks, nende andeid väärtustatakse, jagatakse tunnustust ning julgustatakse edasi liikuma.

### *3.3.3. Igapäevane töö ja ajaressurss.*

Väga paljudel täiskasvanutel kulub tasemeõppes õpingute lõpetamiseks nominaalajast märgatavalt rohkem aega. Oluliseks õpimotivatsiooni vähendajaks ja õpingute pikendajaks on töö ja perekonnaga seotud stressifaktorid, mis tekivad siis, kui ei suudeta õpinguid ja igapäevaseid tegevusi ühitada. Erinevates täiskasvanute õppimist puudutavates uuringutes (Kiss, 2012; Roosmaa et al., 2010; Ruul, 2004) viidatakse just eelkõige piisava ajaressursi puudumisele ja oskamatusle oma aega planeerida, mis kokkuvõttes võib viia õpingute katkestamiseni, sarnased aspektid tulid välja ka käesolevast uurimistööst.

Kui igapäevane töö on väga pingeline ja tööandja ei ole õpingute suhtes eriti soosiv, on õpingute katkestamise mõtted kerged tulema. Samuti tekib täiskasvanud õppijal sisemiselt

mitmeid eetilisi küsimusi, kuna ennastjuhtival õppijal on iseendale seatud väga kõrged nõudmised.

*See aeg ma töötasin .... ja ma sain oma graafikud ise koostada. Mul oli graafikuga töö, kasutasin ära vahetustega töö võimalust, selles mõttes nagu tööandja toetust ei olnud /.../ õppematerjali ja grupi suhtes oli nii huvitav, et ma ei tule enam kohale, et võib olla seda mõtet nagu ei olnudki. Pigem see sisevõitlus iseendaga, et kuhumaani ma olen valmis siis mingeid töid mitte tegema, et ma ei tee neid ära, aga ma ikka jätkan. Võib olla see oli mingi eetikaküsimus ka iseenda sees /.../ kui sisse astudes oleks näinud tööde mahtu, siis ilmselt ei oleks astunud [naer] (Ingrid)*

*/.../ siis nagu tekibki see tunne, et leida motivatsiooni ja aega, just aega, kui need on sellised mahukad tööd, siis on selline tunne, et kust ma selle aja võtan ja kust ma selle jõu ja energia ja motivatsiooni. See ei ole mitte üks aspekt, vaid paljud asjad jooksevad kokku. Õppimise jaoks aja leidmine oli ikkagi keeruline. Lisaks tuli veel praktika teha ja kui kõik ei sujunud, siis tundus vahel küll see kõik väga võimatu ettevõtmisena. (Irja)*

Intervjuude põhjal saab öelda, et valimisse kuulunud kirjeldasid end valdavalt väga usinate ja kohusetundlike õppijatena, samas väga mitmetel tuli õpingute käigus ette tõrkeid ning sarnaselt Illerise (2006) uurimusega oli peamiseks põhjuseks oskamatus oma aega planeerida. Mitmed intervjuueeritavad tõid välja, et kooli astudes ei olnud neil piisavat ülevaadet iseseisvate tööde mahust ning ei kujutanud reaalselt ette, kui palju õppimine võtab aega, kui seda tuleb teha töö ja pere kõrvalt.

Samas võib öelda, et kui täiskasvanul on siht silme ees ja eesmärgiks on võetud kindlasti õpingud lõpetada, siis mõned tõrked ja takistused ei sunni neid veel õpinguid katkestama. Valimisse kuulunud kutsekoolis õppinud õpilastest kahel (Kaarel ja Ingrid) jäid kutseõpingud lõpetamata. Mõlemal juhul olid õpingute katkestamise põhjused väga sarnased, mõlema puhul sai saatuslikuks igapäevase töö ja õpingute ühitamine, mõlemad osalesid küll kõikidel õppesessioonidel, kuid mõned ained jäid sooritamata ja seetõttu lõputunnistuseni ei jõutud.

*/.../ mul ei läinud see asi nii ühe robinaga, tekkis väikene tõrge, ajaprobleem. See on lihtsalt ajaprobleem, kuna minu elu ja tööpäevad kahjuks siinemaani 12-14 tundi, siis lihtsalt mõningate asjade äratagemiseks, no enam ei jäänud tühja ruumi. Ma ei olnud arvestanud sellega, et ma võtan aasta juurde, aga kui see ka nii seal lõpus läks, seda et ma nüüd löön käega, ei seda, ei absoluutselt ei tulnud mõttessegi. Võib olla, et ma olen üldse selline relikt, nagu ma seal olen [naerab], nagu mind kutsuti, kursuse vanaisa. Ma*

*olin selles suhtes ikkagi niimoodi harjunud, et kui ma ühe asja võtan ja see ei ole minule moraalselt vastuvõetamatu, siis ma lõpetan ta ka ära. (Tõnis)*

Tööstressi mõju õpingute edukale sooritamisele kirjeldavad oma artiklis ka Kohler Giancola et al. (2009), kelle hinnangul mõjutab täiskasvanute õpinguid kõige enam just tööstress, isiklik ja koolistress on nende hinnangul teisejärgulised.

*Esimene aasta läks mul õppetulemuste suhtes suurepäraselt, sest ma tegin kõik järjest ära ja mõlemad koolid olid mul järje peal. Ikka ilusti. Stippi veel maksti [naerab] ja kõik oli tore. Aga järgmise aasta poole pealt pidin ma tööle minema tagasi ja kui Sul siis on kaks last ja kaks kooli, tööl käisin ma 0,75 koormusega, et vat siis läks käest ära. Ma olen kogu elu nagu kõike koos teinud, et ma nagu ei kartnud seda kohustuste hulka, seda ajastamist ja seda ma ei kartnud. Aga tööl tulid sellised asjad, mida ma ei oodanud ja stress tuli seal, kus ma ei oodanud. (Inga)*

Õpetajad peaksid teadvustama, et täiskasvanud õppijale on aeg väga kallid ning selle kuritarvitamist ta ei andesta. Samuti on lubamatu õppijatega manipuleerimine, teadvustamata endale täiskasvanud õppijate töö mahtu ja muid kohustusi. Õppijast hoolimine ja tema aja efektiivne kasutamine peab olema täiskasvanud koolitaja jaoks elementaarne, sest täiskasvanu ei tule tasemekoolitusse oma aega veetma, ta soovib seda aega kasutada maksimaalselt efektiivselt. Mitmed intervjuueeritavad tõstsid negatiivse poole pealt esile, et õpingute käigus tuli ette momente, kus õpetajatepoolne ajakasutus oli ebaefektiivne ning kohtumise kasutegur minimaalne.

*Vahepeal juhtus, et ma mõtlesin, et miks ma pean siin olema, et ma võiks kodus, kas ühel või kahel õhtul lugeda need asjad läbi. Selles mõttes, et siis oleks võinud täita veebis tunnikontrolli, mida ma kohapeal teen niikuinii valikvastustena. /.../ Seda efektiivsuse poolt annaks kõvasti parandada. Isegi mina, kes ma tööl ei käinud, tundsin, et ma võiks samal ajal midagi kasulikku teha, kasvõi raamatut lugeda. Tunnis on ka ju imelik raamatut lugeda. (Olav)*

*Loomulikult, kui teed mingit jaburdust seal, aeg-ajalt ma ikka tundsin, et ei taha teha. Ja no mis see oli seal, see ... õpetaja, kes ei lasknud mul ... hinnet ülikoolist üle kanda, kuna mul oli see arvestatud. ... naeratas ja ütles, et filoloogi kirjutatud uurimistöö on talle veel eriti põnev lugeda. Ühesõnaga siis küll tunned, et need inimesed ei saa lihtsalt aru, et kui koormatud me oleme /.../ Ma arvan, et kui keegi üldse oli ebaõiglane, siis see oli ... [õpetaja], kes lihtsalt pani mulle mõttetut lisatööd, mida ma leidsin, et on minu aja kuritarvitamine. (Tiina)*

Läbiviidud intervjuude põhjal võib öelda, et täiskasvanud õppijatel on väga raske jõuda õpingute lõpetamiseni, kui ilmneb mitmeid õpinguid takistavaid tegureid. Intervjuude põhjal selgus, et õpimotivatsiooni langust esineb väga suurel hulgal õppuritest, sama järelduseni jõudis oma uurimistöös ka Ruul (2004). Õppimisega seotud negatiivsed emotsioonid kerkivad esile eelkõige siis, kui õpetuse sisu jätab soovida, liiga palju antakse mõtestamata iseseisvaid töid ja seetõttu õppekoormus oluliselt tõuseb. Täiskasvanud õppurid ootavad eelkõige, et õpetaja läheneks õppeprotsessile ülimalt professionaalselt ja hindavad ajaressursside efektiivset ja asjakohast kasutamist. Iga professionaalne täiskasvanute koolitaja peaks lähtuma oma kutsetöös vastavast eetikakoodeksist (Täiskasvanute koolitaja/andragoogi ..., s.a.), kus on kirjeldatud koolitaja eetilised kohustused õppija ees, milleks on:

- arvestab õppijaga kui võrdse partneriga ja lähtub oma töös õppija huvidest ja vajadustest;
- arvestab oma koolitustegevuses koolitatavate individuaalsete erinevustega;
- usub õppija õpivõimesse;
- kannab vastutust enda poolt öeldu ja tehtu suhtes.

Selleks, et täiskasvanute õpimotivatsioon ja õppimistahe säiliks, peaks Pilli (2005a) hinnangul olema turvaline ja toetav õppekeskkond, õppimise aluseks peaks olema õppijate kogemused, õppijate huvi peaks olema haaratud optimaalselt keerukate ülesannetega ning õppijate enesejuhtimine peab olema toetatud. Kui lähtuda eelpool nimetatust, saavad toetust nii õppijate motivatsioon kui ka tahe ning sellisel juhul on õppimine tulemuslik.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et antud uurimistöö käigus läbiviidud intervjuude põhjal töid valimisse kuulunud õppurid välja järgmised õppimist takistavad tegurid:

- õpetajad ja nende ebaprofessionaalsus;
- ebareaalne õpingute ja iseseisvate tööde maht;
- läbimõtleмата kodused ülesanded ja õppetundide efektiivsus;
- ajaressurss (õppimise ja töö ühitamine).

### 3.4. Kutseõpingute väärtus

Antud kategooria ei põhine töö uurimisküsimustel. Kuna intervjuude kulg oli selline, et intervjuu lõpufaasis püüdsid intervjuueeritavad sõnastada enda jaoks kutsekooli õpingutega seotud väärtuse ja andsid hinnangu läbitud õpingutele, siis töö autor pidas vajalikuks moodustada eraldi kategooria.

Õpingute väärtus sõltub paljuski sellest, millised eesmärgid õpingute alguses endale seati ning miks õpinguid alustati. Daehlen ja Ure (2009) kirjeldavad täiskasvanute õpingu alustamisena kolme suuremat gruppi aspekte, mille nad nimetavad sotsiaalseid põhjuseid (kohtuda uute inimestega), isiklikke põhjuseid (kirg õppida) ja tööga seotud põhjused. Samad põhjused tulid välja ka antud uurimistöö käigus, domineerivaks õpingute ajendiks oli soov õppida midagi praktilist, iseendaga tegelemine ning oma tööalaste valikute laiendamine. Kutseõpingute väärtusena tõid intervjuueeritavad välja kõige enam õpingute praktilist väärtust ja saadud teadmisi, valdkonna vahetust ning tutvumist uute põnevate inimestega.

### 3.4.1. Valdkonna vahetus.

Kui vaadata motiive, miks täiskasvanud inimesed on asunud õppima kutsekooli, siis mitmetel puhkudel toodi õpingute alustamise motiivina välja, et neile tundus valitud eriala põnevana ning tundus huvitav õppida juurde mõned praktilised oskused. Enamjaolt oli kõikidel valimisse kuulunute puhul tegemist isikliku huviga ning õpingute käigus tekkinud mõtte ja võimalus valdkonda vahetada, oli meeldivaks boonuseks.

*(...) minu meelest see kogu pakett tervikuna oli väga hea kogemus. Ega ma muidu praegu ei teeks neid asju, mida ma teen. (...) Samas, ega kahe aastaga kõike ei jõua ära õppida. Ma tunnen, et pean ikka pidevalt ennast täiendama ja ise arenema. Mul on huvitav neid ... teha, ma ise ka õpin iga kord midagi. Ja praegu ma sellel õppimisel küll lõppu ei näe. (Olivia)*

*kui mina ... õppima asusin, siis need olid puhtalt hobiharidused. Seda ma mõtlesin ka siis veel, kui ma poolteist aastat õppinud olin. Siis kui ma lõpetasin, mõtlesin, et pagan küll, et ma oleks võinud varem valdkonda vahetada, selles suhtes, et selles vallas hakata midagi tegema. Ühesõnaga, et see huvi nagu pigem suurenes, eks minul oli ka see, et ma olin lastega kodus ja see järelemõtlemise aeg, et mis ma oma elust tahan ja kus ma edasi lähen. (Inga)*

*Seda, et ma oskan seda tööd teha, mida ma läksin õppima. Ma teengi seda ja saan hakkama. See ongi, et see tegelikult ongi amet. Selle mida mina läksin õppima, seda ma saingi. (Tiina)*

Enamik antud uurimuses osalejatest väitis, et õpingute alustamise eesmärgiks ei olnud soov vahetada eriala, vaid pigem õppida juurde mõni uus oskus ja saada uusi teadmisi, siis reaalsus on see, et mitmed vahetasid peale kutsekooli õpingute lõppu eriala või tegutsesid edasi mitmes erinevas valdkonnas. Oli ka neid, kes jõudsid õpingute käigus tõdemuseni, et

õpitud valdkonnas ei hakka nad kunagi tööle, aga kindlasti on nad õpingute käigus saanud väga palju juurde uusi teadmisi kui ka saanud rikkamaks uute inimeste võrra.

### 3.4.2. Uued teadmised.

Kuna täiskasvanuna tehakse õppima asumise valik teadlikult, siis hinnatakse ka saadud uusi teadmisi väga kõrgelt. Intervjueeritavate poolt välja toodud aspektidele annab kinnitust Knowlesi et al. (2005) andragoogilises mudelis välja toodu, et täiskasvanu on orienteeritud õppimisele ja on seda enam motiveeritud, mida rohkem aitab õpetus neil lahendada elulisi probleeme.

*Kutsekoolis oli tore see mitmekülgsus, väga palju erinevaid teadmisi ja oskusi ja väga palju praktilist poolt. (Irja)*

*Mulle meeldis ikka see, et sai palju uusi asju teada ja vanu meelde tuletada. (Triin)*

*... minu jaoks on see hindamatu väärtus absoluutselt. Noh, kõik see kokku. Mina soovitan küll. Selles mõttes, et sa näed asju hoopis teise, teadliku pilguga. (Olav)*

*Ikkagi need teadmised. Ja need erinevad inimesed, kes meile neid erinevaid aineid andsid, enamusi ainetest sai ikka tohutult kasu. Nopid olulise enda jaoks välja, raamatust ei leia seda. Teadmised on ikka kõige olulisemad. Ma õpiks veel seda juurde, kui võimalus oleks. Asjast tuleb maksimum võtta. (Inga)*

Käesolev uurimus annab kinnitust Wlodkowski (1985) öeldule, et täiskasvanud tahavad kogeda, et õppimine on meeldiv ning soovivad õppida seda, mis neile meeldib ja mida nad väärtustavad.

### 3.4.3. Inimesed ja kontaktid.

Antud uurimusest tuli välja seesama, mida väidavad ka Jeedas (2011) ja Scanlon (2009), et tähendusliku õpikogemuse tekkimisel on väga oluline roll grupil. Grupi toetus on roll on positiivsete õpikogemuste kujunemisel märkimisväärse tähtsusega.

*Ma arvan, et ka see maailma värvilisemaks minek just inimeste poole pealt, see on see kõige suurem pluss. See on ka teema, mille peale ma olen hiljem mõtelnud, et kas see kutseharidus peabki olema nii rakendatav või selline silmaringi ja hobiharidus. See on ikkagi võimalus teistsugust maailmapilti kogeda, õpetajate kui grupikaaslaste kaudu. (Ingrid)*

*Mulle tundub, et nüüd on võimalused teha koostööd erinevate inimestega, ma oskan ... küsida näiteks õigeid küsimusi. Minu jaoks on kool ikka see koht, kus Sa lood võimalused*

*õppimiseks ja aitad kaasa, mitte ei käsi, mitte ei mõtle, et hinded on need, mis oleks motiveerivad /.../ (Kaarel)*

Käesolev uurimus annab kinnitust Hefleri ja Markowitschi (2010) poolt välja toodule, et tasemeõppes osalemine muudab ajutiselt inimese eluviisi ning kindlasti avaldab ta olulist mõju inimese isiksusele ja eneseteadvusele.

### *3.5. Töö kitsaskohad*

Magistritöö käigus õpitakse kasutama ja valima nii uurimismeetodeid kui ka andmetöötlusmeetodeid. Oluline osa on ka püstitatud probleemi käsitlemisel ning saadud tulemuste tõlgendamisel. Käesolevat tööd tulekski vaadelda aspektist, et töö autorile oli esmakordseks kogemuseks sellises mahus kvalitatiivse uurimistöö tegemine.

Kuna antud töö puhul on tegemist ühekordse uuringuga ja valimi moodustavad kümme mittetraditsioonilist kutsekoolis õppijat, siis kindlasti ei saa üldistada tulemusi Eesti kõikide kutsekoolide täiskasvanud õppurite kohta.

Töö kitsaskohaks oli kindlasti uurija vähene kogemus kvalitatiivse uurimuse ja poolstruktureeritud intervjuude läbiviimisel ning samuti andmete töötlemisel. Samas on autor kindel, et edaspidi oskab ta kindlasti analoogse uurimuse läbiviimisel küsimusi paremini sõnastada, et oma uurimisküsimustele paremini vastuseid saada ja intervjuu kulgu paremini juhtida.

Edasiste uurimuste puhul tuleks veelgi enam tähelepanu pöörata kvalitatiivse analüüsimeetodiga kogutud andmete töötlemisele ja andmete kategoriseerimisele. Samuti võiks edaspidistes analoogsetes uurimustes andmeid analüüsida mitme analüüsimeetodiga (nt narratiivne analüüs või diskursuseanalüüs) või erinevaid meetodeid omavahel kombineerida.

### *3.6. Töö praktiline väärtus*

Antud töö käigus koguti täiskasvanute õppimise ja õpetamise temaatikat puudutavat nii eesti- kui ka võõrkeelset kirjandust, mida on võimalik kasutada nii õppematerjalina kui ka eneseharimise eesmärgil kõikidel, kes puutuvad kokku mittetraditsiooniliste õppijate koolitamisega.

Töö väärtusena näeb autor, et olemasoleva kirjanduse põhjal said süstematiseeritud ning kirjeldatud nii täiskasvanuid õppima ajendavad motiivid kui ka õpinguid soodustavad ja takistavad tegurid.

Töö empiirilised osas välja toodud tulemuste ja arutelu põhjal said kaardistatud täiskasvanuna kutsekoolis õppinute mõtted ja nende õpinguid mõjutanud tegurid ning



õpikogemus. Kuna kutsekoolis õppinud täiskasvanuid on vähe uuritud, siis võib antud uurimust jätkata ning antud valdkonda juba põhjalikumalt uurida, võttes vaatluse alla veel lisaks ka näiteks kutsekoolis täiskasvanuid õpetavad õpetajad, valdkond on oluline seda enam, et mittetraditsiooniliste õppijate osakaal on kutsekoolides tõusva trendiga.

Kuna käesoleva uurimusega analoogseid uurimusi ei õnnestunud autoril leida, siis antud uurimuse eripäraks on kindlasti keskendumine mittetraditsioonilisele õppijale kutseõppes.

Töö praktilise väärtusena saab kindlasti välja tuua uurimistulemuste rakendamise planeerides täiskasvanute koolitusega seotud aspekte kutsekoolides. Samuti saab käesoleva töö autor rakendada uurimistulemusi oma igapäevatöös nii täiskasvanute koolituse koordineerimises kui ka õpetajatöös, võttes arvesse intervjueritavate poolt välja toodud ja eriliselt rõhutatud aspekte. Õpetajatöös on oluline ainete ülesehitamisel lähtuda õppijate varasemast õpi- ja töökogemusest ning õpikeskkonna kujundamisel peaks veelgi enam arvestama õppijate erineva taustaga. Kutsekooli astunud mittetraditsioonilistele õppijatele oleks õpingute alguses oluline läbi viia sissejuhatav seminar, tutvustamaks kuidas õppija saaks oma õpinguid kutsekoolis ise praemini juhtida. Täiskasvanute koolituse koordineerijana on oluliseks aspektiks tegeleda süvendatult õpetajate valikuga, et tagada õppetöö kvaliteet ning toetada igakülselt õpetajate professionaalset arengut.

Selleks, et teadvustada kolleegidele teema olulisust, on töö autoril plaanis tutvustada töö tulemusi enda koolis ning arutleda antud teemal ning leida parimaid lahendusi täiskasvanuõppe efektiivsemaks korraldamiseks.

Töö autor leiab, et töö tulemusi oleks soovitav arvestada nii kutseõpetajate ettevalmistamisel ning ka täienduskoolituste planeerimisel.

### Kokkuvõte

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli koostada ülevaade täiskasvanud õppija kutsehariduse valiku motiividest ja kutseõpinguid mõjutavatest positiivsetest ja negatiivsetest teguritest.

Autor viis läbi kvalitatiivse uurimuse, kasutades andmete analüüsimiseks kvalitatiivset sisuanalüüsi. Empiiriliste andmete kogumiseks viis autor läbi kümme poolstruktureeritud intervjuud täiskasvanuna kutsekoolis õppinutega, kes olid kutsekooli astudes erineva taustaga (nt magistrikraad, vanemad kui 45 aastat, töötud, lastega kodused ja õpingute katkestajad). Eesmärgiks oli välja selgitada, mis ajendab täiskasvanuid omandama kutseharidust ning millised tegurid mõjutavad kutseõpingute edukat sooritamist kõige enam.

Töö teoreetilises osas antakse ülevaade täiskasvanud õppijate õpingute alustamise motiividest ning õpinguid mõjutavatest positiivsetest ja negatiivsetest teguritest. Uurimuse metoodika peatükis on kirjeldatud põhjalikult töö empiirilise osa kulgu, kirjeldades kõiki uurimuse etappe.

Uurimistöö tulemuste põhjal selgus, et kutseõpingute alustamise motiivid võivad olla väga erinevad, enim toodi välja, et tegemist oli huvitava erialaga ning soov oli õppida midagi praktilist. Samuti oli mitmel juhul õpingute alustamise motiiviks soov ennast arenda ning võimalus saada vaheldust töö ja kodu rutiinist. Uurimuses osalenud täiskasvanute intervjuude põhjal saab välja tuua, et kutseõpingute edukat kulgemist mõjutavad kõige enam õpetajad ning nende professionaalsus, see et on valitud põnev eriala ning väga suurt rolli mängib kaasõpilaste toetus ning grupivaim. Samuti on väga oluliseks õpinguid positiivselt mõjutavaks faktoriks lähedaste mõistev suhtumine ja toetus ning täiskasvanud õppija isikuomadused ning enesejuhitavus.

Tööst selgus, et õpingute edukale sooritamisele võivad takistuseks saada nii õpetajad ja nende ebaprofessionaalsus kui ka õppetöö korraldus, mis väljendub peamiselt läbimõttlemata kodustest ülesannetest ja iseseisvates töödes ning väheefektiivsetest õppetundides. Olulise õpinguid takistava tegurina tõid uurimuses osalejad välja raskust aja planeerimisel ja õppimise ning töö ühitamist.

Kutseõpingute peamise väärtusena toodi välja võimalust teostada end täiesti uues valdkonnas, saada uusi teadmisi ja oskusi ning kohtuda uute ja huvitavate inimestega.

Selleks, et täiskasvanute õpetamine kutsekoolis oleks veelgi efektiivsem ja tulemuslikum, on oluline mõista täiskasvanud õppija iseärasusi ning teadvustada nende õpingute tulemuslikkust mõjutavaid tegureid. Autor loodab, et käesoleva uurimistöö tulemused aitavad kaasa mittetraditsioonilisele õppijale kutsekoolis tähendusliku õpikogemuse pakkumisele.

Autor mõistab, et käesoleva uurimuse tulemused ei ole üldistatavad, kuid samas annavad ülevaate käesolevas uurimuses osalenud täiskasvanud õppijate arvamustest õpingute valiku motiivide ja õpinguid mõjutavate tegurite kohta. Uurimistöö läbiviimine aitas mõista kvalitatiivse uurimistöö ajamahukust ja keerukust, kuid samas andis hea võimaluse ja kogemuse luua vahetu kontakt kõikide uuritavatega, kes kõik olid suurepärase oma kogemuste jagajad.

## Summary

Title: Vocational School Motivators for Non-traditional Learners and Factors Influencing Their Studies

The aim of this thesis is to compile an overview of the motivators influencing vocational education of non-traditional learners as well as positive and negative factors affecting vocational education.

The goal was to find out what motivates adults to enter vocational schools and discover positive and negative factors influencing their studies. The author carried out a qualitative research using qualitative content analysis to analyse the data. To gather empirical data, the author held ten half-structured interviews with adults who had studied in a vocational school and who had various backgrounds when entering the vocational school (Master's degree, older than 45, at home with children and people who had stopped their studies earlier). The process of the empirical work is thoroughly described in the methodology chapter of the thesis describing all the steps of studies.

Based on the results of the study, it turned out that the reasons for starting vocational education can be very different. A factor mostly mentioned was that the subject was interesting as well as the wish to study something practical. Also, in many cases, the reason to start the studies was to develop oneself and to get a break from the routine of home and work. Based on the interviews, it can be brought out that finishing vocational education is mostly influenced by teachers and their competence, as well as interesting subjects. Support of others students and group spirit play a very big role as well. Furthermore, a very positive factor influencing studies is the support and understanding offered to the students by their families, as well as the adult learner's personality and the possession of self-direction abilities.

During the work, it became apparent that both teachers and their unprofessionalism, organisation of studies which mostly manifests itself in home works that are not well thought through, individual tasks and works in classes that is not very effective can be obstacles to successful graduation. The participants also brought out difficulties with planning the time and managing both studies and work as important factors hindering their studies.

The ability to develop in a totally new field, gain new knowledge and skills and a chance to meet new and interesting people were noted as the biggest values with regard to vocational education.

To make the teaching in vocational schools even more effective and achieve better results, it is important to understand the specific features of non-traditional learners and acknowledge the factors influencing the outcome of their studies. The author hopes that this

research will help to widen the understanding of motivation of non-traditional learners and offer a more meaningful study experience to adult learners in vocational schools.

The author acknowledges that the results of the current study are not conclusive, nevertheless the research does offer an overview of the opinions of the adult learners, about their motives for studying as well as the factors influencing the studies. The conducted research proved the timeconsuming and difficult characteristics of a qualitative study, but at the same time offered the author a good opportunity and experience creating an immediate contact with all the subjects who were wonderful and very helpful in sharing their experiences.

Keywords: non-traditional learner; vocational education; study motivators; supporters and distracters of the studies.

### Tänuõnad

Olen väga tänulik kõigile uurimistöös osalenud intervjueritavatele, kelle mõtted ja arvamused kutsekooli õpingutest on käesoleva töö suurimaks väärtuseks.

Tänan hariduskorralduse programmijuhti Merle Taimalut ning töö retsensenti Karmen Trasbergi, kelle sõbralikud ja kasulikud kommentaarid aitasid üle vaadata töö rõhuasetused ning kõrvaldada nii mõnegi ebatäpsuse.

Töö ei oleks valminud ilma perekonna toeta, suur tänu teile igakülgse toetuse ja mõistva suhtumise eest.

### Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Autori allkiri ja kuupäev:

### Kasutatud kirjandus

- Alheit, P. (2011). *The Biographical Perspective: A New Approach to Lifelong Learning*. Jõgi, L., Krabi, K. (Kogumik). *Raamat õppimisest. Õppides täiskasvanuks- õppimine erinevates perspektiivides* (lk 48-64). Fontes.
- Allaste, A-A. (s.a.). *Intervjuude läbiviimine*. Külastatud aadressil [www.tlu.ee/files/arts/.../inter7369fb1e758a3ab0473fd15387051797](http://www.tlu.ee/files/arts/.../inter7369fb1e758a3ab0473fd15387051797)
- Athanasou, J. A. (Ed.). (2008). *Adult Educational Psychology*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. (6th Ed). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Crossan, B., Field, J., Gallacher, J., Merrill, B. (2003). *Understanding Participation in Learning for Non-traditional Adult Learners: Learning careers and the construction of learning identities*. British Journal of Sociology of Education, 24, 1, 55-67.
- Daehlen, M., Ure, B. (2009). *Low-skilled adults in formal continuing education: does their motivation differ from other learners?*. International Journal of Lifelong Education, 28, 5, 661-674.
- Eesmaa, I. (2003). Täiskasvanute õpetaja- tema rollid ja vastutus. Ibrus, H. (Kogumik). *Õpetajakoolitus kui kvaliteetse täiskasvanukoolituse alus* (48-52). Eesti Vabariikliku Liidu. Eesti keele seletav sõnaraamat (s.a.). Külastatud aadressil <http://www.eki.ee/dict/ekss/>
- ESF programmide „Täiskasvanute tööalane koolitus ja arendustegevused“ ja „Täiskasvanute koolitus vabariiklikes koolituskeskustes“ tagasisideuuring. (2010). Uuringuaruanne. Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?044676>
- Evans, L. (2011). *The motivations to enter teaching by age related career stage and certification path*. Sociological Spectrum: Mid-South Sociological Association, 31, 5, 606-633.
- Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research*. (3rd Ed). Sage Publications.
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. Sage Publications.
- Golding, B. G. (2011). *Social, Local, and Situated: Recent Findings About the Effectiveness of Older Men's Informal Learning in Community Contexts*. Adult Education Quarterly, 61, 2, 103-120.
- Gravani, M. N. (2012). *Adult learning principles in designing learning activities for teacher development*. International Journal of Lifelong Education, 31, 4, 419-432.
- Grow, G. (1991). *Higher-order skills for professional practice and self-direction*. Journalism Educator, 45, 4, 56-65.

- Hakkarainen, K., Lonka, K. (2005). Õppija enesejuhtimise soodustamine ja protsessipõhine õpe. Jõgi, L., Ristolainen, T. (Kogumik). *Õppimine ja õpetamine avatud ülikoolis*. (lk 93-102). Tartu Ülikooli kirjastus.
- Hefler, G., Markowitsch, J. (2010). Täiskasvanud, kes käivad koolis. Töötavate õppijate tüübid. Roosalu, T. (Koost.). *Kolmekesi elukestvas õppes: õppija, kool ja tööandja* lk (12-19). Tallinna Raamatutrükikoda.
- Herman, L., Mandell, A. (2004). *From Teaching to Mentoring*. RoutledgeFalmer
- Hirsjärvi, S., Huttunen, J. (2005). *Sissejuhatus kasvatusteadusse*. Tallinn. Medicina.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn. Medicina
- Illeris, K. (2006). *Lifelong learning and the low-skilled*. International Journal of Lifelong Education, 25, 1, 15-28.
- Illeris, K. (s.a.). *Workplace Learning and Learning Theory*. Külastatud aadressil <http://dpub.dpu.dk/dokumentarkiv/Publications/20060117143424/CurrentVersion/knudd.pdf>
- Jarvis, P. (1998). *Täiskasvanuharidus ja pidevõpe*. Kirjastus SE&JS
- Jarvis, P. (2009). Learning to be a person in society. Learning to be me. Illeris, K. (Ed). *Contemporary Theories of Learning* (21-34). Routledge.
- Jeedas, P. (2011). Õppimine eeldab julgust olla inimesena kohal. Jõgi, L., Krabi, K. (Kogumik). *Raamat õppimisest. Õppides täiskasvanuks- õppimine erinevates perspektiivides* (lk 118-125). Fontes.
- Johnson, B., Christensen, L. (2008). *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches*. (3rd Ed). Sage Publications.
- Jõgi, L. (2005). Täiskasvanute õpetamine ülikooli kontekstis. Jõgi, L., Ristolainen, T. (Kogumik). *Õppimine ja õpetamine avatud ülikoolis*. (lk 93-102). Tartu Ülikooli kirjastus.
- Jõgi, L., Karu, K. (2011). Koolitajale õppimisest. Märja, T. (Koost.). *Koolitaja käsiraamat*. (lk 147-174). Tallinn. SE&JS.
- Jänese, A. (2006). *Eesti suhtluskeeke õpiku „Sulle, õpetaja!“ metoodiline strateegia*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Järve, J., Räis, M. L., Seppo, I. (2012). *Erialase tasemehariduseta isikute osalemine elukestvas õppes*. Külastatud aadressil [www.hm.ee/index.php?popup=download&id=11984](http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=11984)
- Karm, M. (2007). *Eesti täiskasvanukoolitajate professionaalsuse kujunemise võimalused*. TLÜ kirjastus.

- Kenner, C., Weinerman, J. (2011). *Adult Learning Theory: Applications to Non- Traditional College Students*. Journal of College Reading and Learning, 41, 2, 87-96.
- Kidron, A. (1999). 122 õpetamistarkust. Andras & Mondo
- Kiss, K. (2012). *Õpetaja professionaalsuse kirjeldused õppeülesannetes*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., Swanson, R. A. (2005). *The Adult Learner (6th Ed): The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. USA: Elsevier Inc.
- Kohler Giancola, J., Grawitch, M., Borchert, D. (2009). *Dealing With the Stress of College. A Model for Adult Students*. Adult Education Quarterly, 59,3, 246-263.
- Konkurentsivõime kava „Eesti 2020“ (2012). Külastatud aadressil [http://valitsus.ee/UserFiles/valitsus/et/riigikantselei/strateegia/\\_b\\_konkurentsivoime-kava\\_b/\\_b\\_eesti-2020-strateegia/Eesti%202020%20\(2012%20uuendamise\)/eesti%202020.pdf](http://valitsus.ee/UserFiles/valitsus/et/riigikantselei/strateegia/_b_konkurentsivoime-kava_b/_b_eesti-2020-strateegia/Eesti%202020%20(2012%20uuendamise)/eesti%202020.pdf)
- Krips, H. (2010). *Konfliktidest ja suhtlemisoskustest õpetamisel ja juhtimisel*. Tartu. AS Atlex.
- Kutsehariduse valdkonna statistika põhinäitajad 2011/12. õppeaastal (2012). Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?048182>
- Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.
- Lønstrup, B. (1997). *Avatus täiskasvanute õpetamisel*. Tallinn. Eesti Vabaharidusliit.
- Lønstrup, B. (2001). *Avatus täiskasvanute õpetamisel 2*. Tõravere. Eesti Vabaharidusliit.
- Lõhmus, M. (2000). *Õppimine täiskasvanueas*. Erilt, L., Mits, K. (Koost.). *Õppejõudu otsimas*. (lk 148-157). Tallinn. Valipress.
- Meier, K. (2008). *Juhi arusaamad õppimise toetamisest organisatsioonis*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Meier, K. (2011). *Õppemeetodid ja nende kasutamine*. Märja, T. (Koost.). *Koolitaja käsiraamat*. (lk 106-123). Tallinn. SE&JS.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S. (1999). *Learning in Adulthood*. (2nd Ed). Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Mertens, D. M., McLaughlin, J. A. (2004). *Research and Evaluation Methods in Special Education*. Sage Publication, United Kingdom.
- Mezirow, J. (1997). *Transformative Learning: Theory to Practice*. New Direction for Adult and Continuing Education, 74, summer, 5-12.



- Märja, T., Lõhmus, M., Jõgi, L. (2003). *Andragoogika. Raamat õppimiseks ja õpetamiseks*. Kirjastus Ilo
- O'Toole, S., Essex, B. (2012). *The adult learner may really be a neglected species*. Australian Journal of Adult Learning, 52, 1, 183-191.
- Pilli, E. (2005a). Täiskasvanu õppimine. Jõgi, L., Ristolainen, T. (Kogumik). *Õppimine ja õpetamine avatud ülikoolis*. (lk 63-82). Tartu Ülikooli kirjastus.
- Pilli, E. (2005b). Iseseisva töö kavandamine ja toetamine. Jõgi, L., Ristolainen, T. (Kogumik). *Õppimine ja õpetamine avatud ülikoolis*. (lk 313-321). Tartu Ülikooli kirjastus.
- Rogers, A. (2002). *Teaching Adults* (3rd ed.). Open University Press.
- Roosmaa, E-L., Tamm, A. (2010). Täiskasvanutel hariduse omandamist võimaldavad koolid ja õppetöö korraldus. Roosalu, T. (Koost.). *Kolmekesi elukestvas õppes: õppija, kool ja tööandja* (lk 38-43). Tallinna Raamatutrükikoda.
- Roosmaa, E-L., Tamm, A., Roosalu, T. (2010). Täiskasvanud õppijate hoiakud ja kogemused Euroopa riikide andmete põhjal. Roosalu, T. (Koost.). *Kolmekesi elukestvas õppes: õppija, kool ja tööandja* (lk 19-32). Tallinna Raamatutrükikoda.
- Ruul, M. (2004). *Täiskasvanud õppijate ja tudengite õpimotivatsiooni võrdlus Tartu Ülikooli näitel*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Saar, E., Tamm, A., Roosalu, T., Roosmaa, E-L. (2012). *Mittetraditsiooniline tudeng kõrgkoolis. Uuringu lõpparuanne*. Tartu. Ecoprint.
- Scanlon, L. (2009). *Identifying supporters and distracters in the segmented world of the adult learner*. Studies in Continuing Education, 31, 1, 29-43.
- Schuetze, H-G., Slowey, M. (2002). *Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education*. Higher Education, 44, 3-4, 309-327.
- Sinclair, C. (2008). *Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching*. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 36, 2, 79-104.
- Statistikaameti rahvastiku- ja sotsiaalstatistika osakond (2009). Täiskasvanute koolitus. (Kogumik). Külastatud aadressil [http://www.stat.ee/publication-download-pdf?publication\\_id=18392](http://www.stat.ee/publication-download-pdf?publication_id=18392)
- Stockdale, S. L., Brockett, R. G. (2011). *Development of the PRO-SDLS: A Measure of Self-Direction in Learning Based on the Personal Responsibility Orientation Model*. Adult Education Quarterly, 61, 2, 161-180.
- Täiskasvanuhariduse valdkonna statistika põhinäitajad (2012). Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?044676>

Täiskasvanute koolitaja/andragoogi kutseetikakoodeks (s.a.). Külastatud aadressil

<http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10412371/lisad/10412375>

Täiskasvanute koolituse seadus (2011). Külastatud aadressil

<https://www.riigiteataja.ee/akt/118032011008>

Wlodkowski, R. J. (1985). *Stimulation*. Training and Development Journal, 39, 6, 38-44.

Wlodkowski, R. J. (2008). *Enhancing Adult Motivation to Learn: A Comprehensive Guide for Teaching All Adults*. San Francisco: Jossey-Bass

Wyatt, L. (2011). *Nontraditional Student Engagement: Increasing Adult Student Success and Retention*. The Journal of Continuing Higher Education, 59, 1, 10-20.

## Lisa 1. Intervjuu kava

### Sissejuhatus

Enne intervjuu algust tutvustatakse intervjuueeritavale lühidalt uurimuse eesmärki ja eetilist aspekti.

Täpsustatakse intervjuueeritava taustaandmed:

nimi, vanus, enne kutsekooli lõpetatud kool ja lõpetamise aasta, kutsekooli õpingute kestus.

### Käivituseks

Jutusta palun oma senisest haridusest

### Intervjuu põhiosa teemad

Miks otsustasid asuda õppima kutsekooli? Kuidas see mõte tekkis?

- Õpieesmärgid
- Õpimotivatsioon

Kas hetkel oled õpitud valdkonnaga kuidagi seotud?

Kirjelda, mis oli Sinu jaoks kõige meeldivam, toredam koolis?

Kuidas Sulle meeldis õppimine?

Kas õppimine oli Sinu jaoks liiga lihtne?

Kes või mis Sind innustas ja toetas õpingute ajal?

Mis Sulle ei meeldinud õpingute juures?

Millised momendid olid õpingute ajal kõige raskemad?

Kas tekkis mõte õpingud pooleli jätta? Millega seoses tekkisid mõtted pooleli jätta?

Kuidas oli kaasõpilaste suhtumine?

Õpetajate suhtumine?

Kuidas hindad täna oma kutsekoolis läbitud õpinguid?

## Lisa 2. Intervjueeritavate taustaandmed

Nr	Nimi	Vanus	Haridustase enne kutsekooli	Enne kutsekooli õpitud eriala ja lõpetamise aasta	Kutsekooli lõpetamise aasta
1.	Olivia	34	Bakalaureus	Kunstiajalugu, 2004	2010
2.	Ingrid	45	Bakalaureus	Majandus, 1990	Katkestas
3.	Kaarel	35	Magister	Filosoofia, 2005	Katkestas
4.	Inga	37	Magister	Majandus, 2004	2011
5.	Ilona	32	Bakalaureus	Maastikukaitse ja -hooldus, 2003	2011
6.	Olav	37	Keskharidus	-	2013
7.	Triin	29	Keskharidus	-	2010
8.	Tõnis	58	Kutseharidus	Metsnik, 1978	2009
9.	Tiina	47	Bakalaureus	Saksa filoloogia, 1990	2011
10.	Irja	29	Magister	Taime- ja seeneteadus, 2009	2012

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Erle Tüür (sünnikuupäev: 01.05.1981)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

MITTETRADITSIOONILISE ÕPPIJA KUTSEÕPINGUTE VALIKU MOTIIVID JA  
ÕPINGUID MÕJUTAVAD TEGURID,

mille juhendaja on

Mari Karm, PhD,

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 19. mai 2013